

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANANDA SILVA SINGH

CAPACIDADES RELACIONAIS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE:
UM ESTUDO MULTICASO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

CURITIBA

2019

ANANDA SILVA SINGH

CAPACIDADES RELACIONAIS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE:
UM ESTUDO MULTICASO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Administração, área de Concentração Inovação e Tecnologia, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Paula Segatto

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS –
SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)
Bibliotecário: Eduardo Silveira – CRB 9/1921

Singh, Ananda Silva

Capacidades relacionais e a educação para a sustentabilidade: um estudo multicaso em instituições de ensino superior / Ananda Silva Singh. - 2019.

276 p.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Orientadora: Andréa Paula Segatto.

Defesa: Curitiba, 2019.

1. Educação. 2. Sustentabilidade. 3. Instituições de ensino superior. 4. Capacidades relacionais. I. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. II. Segatto, Andréa Paula. III. Título.

CDD 378.007

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO -
40001016025P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANANDA SILVA SINGH** intitulada: **CAPACIDADES RELACIONAIS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: UM ESTUDO MULTICASO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua ^{aprovação} no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Outubro de 2019.

BÁRBARA GALLELI DIAS
Presidente da Banca Examinadora

WALTER BATAGLIA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)

GLÁUCIO GOMES DE MENEZES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/PPGCGTI)

ADRIANA CRISTINA FERREIRA CALDANA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

JOSUE ALEXANDRE SANDER
Avaliador Externo (INSTITUTO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA - ISAE)

Dedico este trabalho a meus pais, Inez e Raj, e à minha vó Fia, por serem meu porto seguro e constantes fontes de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me prover de forças, determinação e inspiração quando necessário.

Dad, thank you for always believing in me, for having provided me moments of fun and joy that remain living in my memory, for having motivated me to be the best I could be at all things. You are the love of my life, my daily inspiration. “You gave me a forever within the numbered days”. “Through my fear and my confessions/ In my anguish and my pain/ Through my joy and my sorrow/ In the promise of another tomorrow/ I'll never let you part/ For you're always in my heart”.

À minha mãe, por compreender a necessidade de momentos de dedicação, por me ajudar a enxergar quando as coisas não são claras, por ser minha companheira e melhor amiga.

À minha vó Fia (*in memoriam*), por ter me amado, por ter sempre acreditado em mim, por ser orgulhosa de quem eu me tornei, pelo carinho infindável que emanava dos seus olhos quando me olhava. Eu te amo para todo o sempre.

Ao meu companheiro de vida, Eduardo. Às ajudas acadêmicas, ao apoio emocional, ao carinho, por me escolher como companheira para desfrutar das alegrias e percalços da vida. Você é um anjo que Deus colocou em minha vida, meu melhor amigo, o melhor presente que Deus me deu. Te amo.

À minha orientadora, professora Andréa Paula Segatto, pela constante prestatividade e empenho em nos ajudar. Por ter construído junto com seus orientandos uma família que colabora e não compete entre si, que dá significado ao trabalho em equipe. Obrigada também pelo empenho, por acreditar em mim e por me impulsionar a dar o meu melhor neste trabalho.

Às minhas primas, Viviane e Françoise, por sempre me lembrarem do meu potencial e do meu valor, sem ter que mudar meu jeito de ser para agradar a outros.

Ao Anderson, pelos conselhos e orientações, tão importantes e necessários neste período de dedicação ao Doutorado. À Nathalie, por trazer alegria ao coração de toda a família.

À Thálita Orsiolli, obrigada pelo companheirismo e pelo apoio nas dificuldades. Serei sempre grata pela sua amizade. Ao Rodrigo e ao Leandro, por dispenderem tempo e esforço com considerações e comentários contributivos ao meu trabalho. À Fernanda Alves e aos colegas de doutorado Vivien, Elizandra, Luiz Aurélio,

Indira, Simão... obrigada pela amizade e parceria. Vocês todos têm um espaço cativo no meu coração, vocês são presentes que o doutorado me deu.

Aos docentes e demais colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seja nas atividades de frente ou de retaguarda, a participação de vocês todos foi essencial para minha formação como profissional.

Agradeço também o auxílio de recursos para a coleta de dados, disponibilizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), proveniente do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP). Também, meus agradecimentos à CAPES pelo auxílio financeiro durante parte do curso, uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos membros da minha banca de ensaio teórico, de qualificação e de defesa. Obrigada pelas contribuições ao meu trabalho.

A todos os entrevistados que dispuseram de seu tempo para auxiliar a concretização desta pesquisa. Sua ajuda foi de grande valia e esperançosamente, contribuirá para instituições de ensino que almejam implementar ou melhorar suas práticas e ações de Educação para a Sustentabilidade.

“Palavras são, na minha humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia”
(J. K. Rowling)

RESUMO

A crescente preocupação das organizações para com o impacto que causam na sociedade e no meio ambiente demanda que seus líderes e colaboradores tenham a preocupação com a sustentabilidade no cerne de seus negócios. Diante disto, as Instituições de Ensino Superior (IES), mais especificamente os cursos de Administração, consistem em importantes catalisadores da formação destes atores sociais, podendo incluir a Educação para a Sustentabilidade (EpS) em suas matrizes curriculares e abordagens de ensino. Tal inclusão é complexa e demanda a superação de desafios para que a implementação da EpS seja inserida com sucesso nas IES. Dentre os elementos facilitadores para a superação desses desafios, destacam-se as parcerias desenvolvidas por cursos de graduação em Administração com outros atores sociais externos, voltadas à EpS. No entanto, não só o desenvolvimento de parcerias é importante, mas também a sua gestão, de forma a promover maiores chances de absorção de contribuições externas. É neste contexto que esta tese se insere, uma vez que busca analisar como cursos de graduação em Administração desenvolvem as capacidades relacionais (CR), nas parcerias realizadas com atores sociais externos, voltadas à EpS. Para isso, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e cuja estratégia de pesquisa foi o estudo multicaso. Foram analisadas oito IES/escolas de negócios, sendo quatro delas particulares e quatro públicas. A triangulação dos dados foi assegurada pela utilização de múltiplas fontes de coleta de dados, sendo elas, entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, observação direta de eventos em que práticas de EpS foram tratadas e documentos. Após coletados, os dados foram analisados pela técnica da análise de conteúdo, de forma a realizar inferências a partir dos dados empíricos e da base teórica apresentada. Os resultados foram apresentados a partir de quatro pontos: ações para EpS, parcerias para a EpS, desafios enfrentados pelos cursos de Administração na implementação da EpS e capacidades relacionais identificadas nos referidos cursos. As evidências permitiram propor (i) quatro frentes para a superação de desafios para a implementação da EpS; (ii) parcerias como sendo elementos facilitadores para a superação de desafios das quatro frentes; (iii) utilização da CR como perspectiva teórica para se analisar como se desenvolvem as parcerias realizadas por cursos de graduação em Administração com atores sociais externos; e (iv) recomendação de componentes das dimensões da CR, para o caso específico de IES e escolas de negócios. Com isso, proposições foram delineadas com o intuito de contribuir com o avanço da teoria, bem como com *insights* aos líderes acadêmicos e agentes de mudança no processo de implementação da EpS nos cursos de graduação em Administração de IES e escolas de negócios. Os resultados permitiram evidenciar a relevância da gestão das parcerias realizadas por IES, voltadas à EpS, através do desenvolvimento de capacidades relacionais, para a obtenção de ganhos como: adequada seleção de parceiros, desenvolvimento de confiança entre as partes que se relacionam, a ausência de ruídos na parceria, obtenção e acesso a recursos dos parceiros, utilização de estruturas e métodos para compartilhar o conhecimento na parceria, dentre outros.

Palavras-chave: Educação para a Sustentabilidade. Escolas de Negócios. Parcerias. Capacidades Relacionais. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The increasing concern of organizations towards the impact they cause in society and in the environment requires leaders and employees to consider sustainability in the core of their business. Therefore, Higher Education Institutions (HEI), more specifically Business Administration courses, consist of important catalysts in the formation of these social actors. Thus, they should include Education for Sustainability (EfS) in their curriculum matrices and teaching approaches. This inclusion is complex and requires overcoming challenges for the implementation of EfS. Among the facilitating elements for overcoming these challenges, partnerships held among undergraduate courses in Administration and other external social actors, focused on EfS, are highlighted. However, not only the development of partnerships is important, but also their management, in order to promote greater chances of absorption of external contributions. It is in this context that this thesis is held, as it seeks to analyze how undergraduate Business Administration courses develop relational capabilities (RC) in the partnerships developed with external social actors, focused on EfS. To do so, a qualitative study was conducted, exploratory in nature and with a multicase study research strategy was held. Eight HEIs / business schools were analyzed, four of them private and four public. Data triangulation was ensured by the use of multiple data collection sources, such as semi-structured interviews with research participants, direct observation of events in which EfS practices were addressed and documents. After collected, the data were analyzed by the content analysis' technique, in order to make inferences from the empirical data and the theoretical basis presented. The results were presented from four points: actions for EfS, partnerships for EfS, challenges faced by Business Administration courses in the implementation of EfS and relational capabilities identified in those courses. The evidences allowed the proposition of: (i) four fronts to overcome challenges for the implementation of EfS; (ii) partnerships as facilitating elements for overcoming challenges of all fronts; (iii) use of RC as a theoretical perspective to analyze how partnerships developed by undergraduate Business Administration with external social actors are developed; and (iv) recommendation of RC dimension components for the specific case of HEIs and business schools. Thus, propositions were outlined in order to contribute to the advancement of the theory of this research domain, as well as providing insights to academic leaders and change agents in the processo of EfS implementation in undergraduate course of Business Administration of HEIs and business schools. The results showed the relevance of managing partnerships HEIs develop, towards EfS, through developing relational capabilities to obtain benefits such as: appropriate partner selection, developing mutual trust between the parties, the absence of misinterpreted information in the partnership, obtaining and accessing of partners' resources, using structures and methods for knowledge sharing in the partnership, among others.

Key words: Education for Sustainability. Business Schools. Partnerships. Relational Capabilities. Higher Education Institutions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INICIATIVAS GLOBAIS VOLTADAS PARA A DISCUSSÃO DA SUSTENTABILIDADE.....	54
FIGURA 2 – FRENTES PROPOSTAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS IES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	66
FIGURA 3 – DIMENSÕES E COMPONENTES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS.....	75
FIGURA 4 – PROPOSTA DE MODELO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DAS IES.....	82
FIGURA 5 – DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO DO ESCRITÓRIO DE SUSTENTABILIDADE NA FEA-RP.....	96
FIGURA 6 – DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO COM DIRETOR DO CEC E MEMBROS DA FAGEN.....	97
FIGURA 7 - DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO DO PRME CHAPTER BRAZIL NA FIEP.....	98
FIGURA 8 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FEA-RP NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.....	111
FIGURA 9 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FEA-RP.....	117
FIGURA 10 – PRESENÇA DAS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS NA UNIVERSIDADE ALPHA.....	125
FIGURA 11 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA	132
FIGURA 12 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FAGEN NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA A EpS	139
FIGURA 13 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FAGEN.....	143
FIGURA 14 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA UNESPAR NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.....	150
FIGURA 15 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA UNESPAR.....	156

FIGURA 16 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.	164
FIGURA 17 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS.....	170
FIGURA 18 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA ESPM NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.....	175
FIGURA 19 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESPM	181
FIGURA 20 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE BETA NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.	187
FIGURA 21 – CAPACIDADES RELACIONAIS NO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE BETA	195
FIGURA 22 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FACULDADE GAMA NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.	200
FIGURA 23 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FACULDADE GAMA.	205
FIGURA 24 - A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELAS IES ANALISADAS, NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.....	213
FIGURA 25 – DIMENSÕES DA CR E SEUS COMPONENTES, PARA OS CASOS ANALISADOS.	223
FIGURA 26 - MODELO CONCEITUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS VOLTADAS À EpS, EM IES E ESCOLAS DE NEGÓCIOS.....	248

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TEMAS RELACIONADOS À EpS, DISCUTIDOS EM ESTUDOS DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.....	47
QUADRO 2 – OS PRINCÍPIOS DO PRME.....	52
QUADRO 3 – OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS).....	53
QUADRO 4 – PROPOSTA DE FRENTES, AÇÕES NECESSÁRIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E FACILITADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE IES.	67
QUADRO 5 – DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS.	75
QUADRO 6 – DIMENSÕES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS, COMPONENTES, ATRIBUTOS, IMPLICAÇÕES E AUTORES.....	76
QUADRO 7 – CASOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO.....	88
QUADRO 8 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS REALIZADAS PARA FINS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS	94
QUADRO 9 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS PARA FINS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS.....	95
QUADRO 10 – MATRIZ DE AMARRAÇÃO	102
QUADRO 11 – RESUMO DAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DESENVOLVIDAS PELAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS.....	206
QUADRO 12 - DESAFIOS IDENTIFICADOS NOS DADOS EMPÍRICOS E PRESENÇA DAS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES PARA SUA SUPERAÇÃO.	211
QUADRO 13 – DIMENSÕES DA CR PROPOSTAS POR ALVES, DE-CARLI E SEGATTO (2016) PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.....	214
QUADRO 14 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE CONHECIMENTO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.	215
QUADRO 15 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE COORDENAÇÃO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.	217
QUADRO 16 – COMPONENTES DA DIMENSÃO CULTURAL PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.....	218

QUADRO 17 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE COADAPTAÇÃO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.	221
QUADRO 18 – COMPONENTES DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.	222

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADOS ENCONTRADOS NAS BUSCAS REALIZADAS COM DOIS CONSTRUTOS DA PESQUISA	26
TABELA 2 – RESULTADOS ENCONTRADOS COM A BUSCA DE TRÊS CONSTRUTOS DA PESQUISA.....	27
TABELA 3 – RESULTADOS ENCONTRADOS NA BUSCA ACERCA DE MODELOS PARA A EpS EM IES.	29
TABELA 4 – RESULTADOS ENCONTRADOS NA BUSCA ACERCA DE PARCERIAS DE IES PARA A EpS.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPS	Associação Brasileira dos Profissionais pelo Desenvolvimento Sustentável
AE	Aprendizagem Experiencial
AASCB	<i>Associaton to Advance Collegiate Schools of Business</i>
BCDS	<i>Business Councilon Sustainable Development</i>
CEC	Conselho de Entidades Comunitárias
CEDS	Centro ESPM de Desenvolvimento Socioambiental
CR	Capacidade Relacional
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
ES	Educação Sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EpS	Educação para a Sustentabilidade
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAGEN	Faculdade de Gestão e Negócios
FIA	Fundação Instituto de Administração
IC	Iniciação Científica
ICC	International Chamber of Commerce
IES	Instituições de Ensino Superior
ODM	Objetivos do Milênio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PRME	<i>Principles for Responsible Management Education</i>
RI	Relações Internacionais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIP	<i>Sharing Information on Progress</i>
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.2	OBJETIVOS.....	25
1.2.1	Objetivo Geral.....	25
1.2.2	Objetivos Específicos.....	25
1.3	JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA.....	25
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	32
2	REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.1	EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE GESTÃO.....	34
2.1.1	Estudos sobre Educação para a Sustentabilidade	38
2.1.2	Princípios e Iniciativas para a Educação para a Sustentabilidade	49
2.1.3	Desafios para a implementação da EpS em cursos de administração e proposta teórica de frentes necessárias para sua superação.....	55
2.2	PARCERIAS	68
2.2.1	Parcerias para a Educação para a Sustentabilidade	70
2.3	CAPACIDADES RELACIONAIS	73
3	SUPOSIÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTA DE MODELO CONCEITUAL	79
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	85
4.1.1	Questões de Pesquisa.....	85
4.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	86
4.2.1	Seleção dos casos.....	87
4.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE	88
4.3.1	Educação para a Sustentabilidade	89
4.3.2	Parcerias.....	89
4.3.3	Capacidade Relacional	89
4.3.4	Termos Relevantes.....	92
4.4	COLETA E ANÁLISE DE DADOS	93

4.4.1	Coleta de dados.....	93
4.4.2	Análise dos dados	99
4.5	VALIDADE E CONFIABILIDADE	100
4.6	MATRIZ DE AMARRAÇÃO	101
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
5.1	FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE RIBEIRÃO PRETO (FEA-RP) da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	104
5.1.1	Parcerias para a EpS na FEA-RP	107
5.1.2	Desafios enfrentados pela FEA-RP na implementação da EpS	108
5.1.3	Capacidades Relacionais na FEA-RP	112
5.2	ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA	118
5.2.1	Parcerias para a EpS na escola de negócios Alpha	120
5.2.2	Desafios enfrentados pela escola de negócios Alpha na implementação da EpS.....	122
5.2.3	Capacidades Relacionais na escola de negócios Alpha.....	126
5.3	FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS (FAGEN) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU).....	132
5.3.1	Parcerias para a EpS na FAGEN	135
5.3.2	Desafios enfrentados pela FAGEN na implementação da EpS	136
5.3.3	Capacidades Relacionais na FAGEN	140
5.4	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)	144
5.4.1	Parcerias para a EpS na UNESPAR	147
5.4.2	DESAFIOS ENFRENTADOS PELA UNESPAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EPS.....	148
5.4.3	Capacidades Relacionais na UNESPAR	151
5.5	ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	157
5.5.1	Parcerias para a EpS na Escola de Administração da UFRGS	159
5.5.2	Desafios enfrentados pela Escola de Administração da UFRGS na implementação da EpS.....	161
5.5.3	Capacidades Relacionais na Escola de Administração da UFRGS.....	165
5.6	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)	171

5.6.1	Parcerias para a EpS na ESPM.....	173
5.6.2	Desafios enfrentados pela ESPM na implementação da EpS	174
5.6.3	Capacidades Relacionais na ESPM	176
5.7	UNIVERSIDADE BETA.....	182
5.7.1	Parcerias para a EpS na Universidade Beta.....	183
5.7.2	Desafios enfrentados pelo departamento de Administração da Universidade Beta na implementação da EpS	185
5.7.3	Capacidades Relacionais na Universidade Beta	188
5.8	FACULDADE GAMA.....	196
5.8.1	Parcerias para a EpS na Faculdade Gama	197
5.8.2	Desafios enfrentados pela Faculdade Gama na implementação da EpS	198
5.8.3	Capacidades Relacionais na Faculdade Gama	201
6	ANÁLISE CRUZADA	206
6.1	AÇÕES PARA A EpS	206
6.2	DESAFIOS PARA A EpS E AS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES PARA SUA SUPERAÇÃO	208
6.3	CAPACIDADES RELACIONAIS	214
7	DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES	224
7.1	Ações e desafios para a implementação da EPS	224
7.2	Capacidades relacionais.....	235
7.3	Proposta de modelo contemplando as CR nas IES e escolas de negócios que implementam a EpS.....	247
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS.....	259
	APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA	273
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	276

1 INTRODUÇÃO

A crescente preocupação das organizações para além do impacto econômico que promovem começou a ganhar destaque a partir de 1987, com a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. No relatório de Brundtland, elaborado nessa comissão, é possível identificar preocupação com a finitude dos recursos naturais, a necessidade de alternativas para padrões de consumo e de produção mais sustentáveis, dentre outras questões (SNEDDON; HOWARTH; NORGAARD, 2006).

Essas preocupações foram reforçadas no ano de 1991 a partir da divulgação pela *International Chamber of Commerce* (ICC) da “Carta Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável” e do lançamento do documento “Mudando o Rumo: Uma Perspectiva Empresarial Global sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente” pelo *Business Council on Sustainable Development* (BCSD). Neste documento foram estabelecidos princípios a serem assumidos pelas empresas no intuito de preservar o ambiente (BOLDRIN; BOLDRIN, 2004). Tal discussão vem, desde então, ganhando espaço em conferências e encontros mundiais (Rio 92, Rio +10, Rio +20) destinados a olhar para o mundo de forma mais cuidadosa e atenta a estas questões.

Diante disto, líderes e gestores passaram a incluir em suas estratégias ações não somente voltadas para a dimensão econômica da sustentabilidade, como também para o desenvolvimento das dimensões ambiental e social (BONN; FISCHER, 2011). A preocupação com essas três dimensões é oriunda da percepção desses líderes de que a sustentabilidade não vai de encontro à obtenção de retorno financeiro, mas contribui para que consigam alcançar vantagem competitiva no mercado em que competem (BARBER et al., 2014).

No entanto, para Jabbour (2010), a comunidade empresarial tem se encontrado insatisfeita com as habilidades, no âmbito da sustentabilidade, com as quais os estudantes chegam às empresas. Segundo este autor, essa falha para com um importante *stakeholder* influenciado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) – a comunidade empresarial – é decorrente de deficiências no ensino destes futuros líderes empresariais. Diante de tais inquietações e demandas, mostra-se necessário que futuros líderes e colaboradores de organizações tenham essas preocupações com a sustentabilidade embutidas no cerne de seus negócios, de forma que tais interesses contribuam para moldar um novo perfil de formação das novas gerações (BARTH et al., 2007).

Neste cenário, as IES apresentam-se como catalisadoras do engajamento desses indivíduos em formação, para com a sustentabilidade (LEHMANN et al., 2009; STEPHENS et al., 2008; MENEZES; MINILLO, 2017). Isso se dá por tais instituições contribuírem não apenas para a produção e disseminação de conhecimento entre os discentes, mas também para a promoção da aprendizagem “tanto formal quanto informal, necessárias para a formação de pessoas qualificadas” (HOURNEAUX-JUNIOR; CALDANA, 2017, p. 173). As IES são uma das formas pelas quais pode-se desenvolver as habilidades necessárias aos estudantes para que eles se tornem efetivos agentes de mudança nas organizações nas quais irão eventualmente trabalhar. Sendo assim, é necessário que esses futuros líderes compreendam plenamente os conceitos relacionados à sustentabilidade, bem como princípios emergentes tal qual ‘valores compartilhados’. Além disso, devem também conhecer abordagens que contribuam para que eles saibam gerar valor econômico, ao mesmo tempo que valor social e ambiental, atendendo às reais necessidades e desafios da sociedade (PORTER; KRAMER, 2011).

Desse modo, evidencia-se necessária a inserção dessa preocupação com esses valores compartilhados, bem como com as ramificações e componentes da sustentabilidade nas IES. Inserir o tema ‘sustentabilidade’ nos currículos, módulos e pesquisas destas instituições consiste, por sua vez, na chamada Educação para a Sustentabilidade (EpS), também por vezes conhecida como Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). A EpS consiste, assim, na “aprendizagem que empodera todos a tomarem decisões informadas acerca de integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para gerações presentes e futuras, ao mesmo tempo em que há respeito pela diversidade cultural” (UNESCO, 2013).

Segundo Jones, Trier e Richards (2008), a EpS consiste numa abordagem de aprendizado que contribui para que futuros líderes tenham capacidade de cooperar, frente a incertezas provenientes do ambiente global complexo e dinâmico no qual se inserem, ao enfrentarem desafios não precedentes. Sua relevância é mais acentuada em regiões que enfrentam desafios sociais e ambientais em maior intensidade, o que eleva a necessidade da inclusão da EpS nas IES (LOZANO et al., 2014). Essa inclusão busca contribuir para a formação de futuros líderes empresariais que devem ser capazes de lidar com problemas complexos que as organizações enfrentam em busca do desenvolvimento sustentável.

No entanto, ainda que a implementação da EpS seja uma preocupação de diversas IES, Cotton et al. (2009) observaram, anos atrás, que o processo referente à uma reforma orientada para tal implementação ainda se evidenciava limitado. Essa reforma demanda uma mudança radical nas IES que desejam implementar a EpS (BARBER et al., 2014), fazendo com que elas se deparem com diversos desafios que devem ser superados para conseguir uma implementação bem-sucedida.

Os desafios enfrentados pelas IES para implementar a EpS são abordados em estudos da literatura deste domínio de pesquisa, bem como os elementos facilitadores que contribuem para mitigar tais desafios (WRIGHT; HORST, 2013; VENHULST; LAMBRECHTS, 2015, CEBRIÁN, 2016; THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012; ZANONI et al., 2005; BURZTYN; DRUMMOND, 2014).

Neste contexto, iniciativas, como o *Principles for Responsible Management Education* (PRME), a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), modelos (CEBRIÁN, 2016; DLOUHÁ; GLAVIC; BARTON, 2017) e estudiosos deste domínio de pesquisa (TILBURY; WORTMAN, 2004; GADOTTI, 2001) destacam o papel-chave que as parcerias possuem na implementação da EpS. As parcerias podem contribuir, para práticas de aprendizagem colaborativa (PEDERSEN, 2017), para trazer diferentes perspectivas acerca das reais necessidades de mercado (MEYER et al., 2017), para o desenvolvimento de políticas educacionais (DLOUHÁ et al., 2018), dentre outros.

Todavia, ainda que as parcerias possam trazer diversos benefícios para as organizações que se relacionam (FIATES et al., 2012; YAN; ZHANG; ZENG, 2010), existem riscos que podem acarretar no seu insucesso (BREALUT, 2013). Neste cenário, evidencia-se necessária a gestão dessas parceiras, de forma a minimizar tais riscos.

A gestão das parcerias, por sua vez, contribui para a seleção dos parceiros, de forma a assegurar que os objetivos das partes que se relacionam são convergentes, além de que seus valores sejam comuns ou similares. Ademais, parceiros com competências e capacidades complementares têm mais chances de contribuir para a criação de valor na parceria (COTTA; DALTO, 2010).

Além desses fatores, Bruno e Vasconcellos (1996) apontam que a gestão da parceria pode contribuir também promover confiança mútua entre os parceiros, para que a negociação do acordo entre partes seja clara e benéfica para ambos, para que haja colaboração e transferência de conhecimento na parceria. A avaliação do

relacionamento colaborativo também deve ser realizada (ERTEL et al., 2001), de forma a identificar pontos fortes da parceria, bem como pontos que precisam ser melhorados para potencializar a criação de valor para as partes de se relacionam e para que os relacionamentos sejam produtivos (KELLY et al., 2002).

Dessa forma, evidencia-se relevante estudar fatores que contribuem para o sucesso das parcerias desenvolvidas pelas organizações que se relacionam entre si. Neste cenário, autores (NGUGI; JOHNSEN; ERDÉRLYI, 2010; DA COSTA; PORTO; DA SILVA, 2012) destacam que um dos fatores de sucesso para o desenvolvimento de parcerias são as capacidades relacionais (CR).

Estas, por sua vez, consistem na criação e combinação intencional de recursos, estruturas (como conhecimentos, rotinas, procedimentos e políticas) entre organizações, para que elas se desenvolvam conjuntamente, gerenciem conflitos, promovam confiança, compartilhem conhecimento e informação, de forma a criar valor e aprendizagem entre as organizações que se relacionam, além de promoverem melhorias em processos, adaptações e inovações entre as partes que se relacionam (ALVES; DE-CARLI; SEGATTO, 2016).

Assim, uma vez que as parcerias se mostram importantes elementos para a implementação da EpS nas IES e as capacidades relacionais se apresentam como relevantes para seu desenvolvimento, evidencia-se a relação entre as capacidades relacionais e a EpS, foco de pesquisa do presente estudo.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Neste contexto, esta pesquisa visa responder ao seguinte problema de pesquisa: **Como são desenvolvidas as capacidades relacionais nas parcerias, voltadas à Educação para a Sustentabilidade, realizadas em cursos de graduação em Administração¹ de instituições de ensino superior²?**

¹ Os cursos de graduação em Administração aqui mencionados compreendem cursos de graduação, voltados à gestão de organizações, tais quais: Administração de Empresas, Processos Gerenciais e outros ofertados por IES.

² Segundo Portaria Nº.21 do MEC, publicada em 22 de dezembro de 2017, as IES compreendem faculdades, universidades, centros universitários, institutos federais de educação ciência e tecnologia, e centros federais de educação tecnológica.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como se desenvolvem as capacidades relacionais nas parcerias, voltadas à Educação para a Sustentabilidade, realizadas por cursos de graduação em Administração de instituições de ensino superior.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar ações e práticas voltadas à EpS nos cursos de Administração;
- Identificar as parcerias desenvolvidas entre cursos de graduação em Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS;
- Identificar os desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração no desenvolvimento de ações e práticas relacionadas à EpS;
- Analisar como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, nas parcerias voltadas para a EpS, realizadas pelos cursos de graduação em Administração;
- Propor modelo que contemple as capacidades relacionais nas parcerias desenvolvidas por cursos de Administração, voltadas à EpS.

1.3 JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA

A fim de promover melhor compreensão dos estudos já realizados referentes à implementação da EpS nos cursos de Administração das IES, realizou-se uma busca em bases de dados da Administração e da Educação. As bases de dados pesquisadas foram a Web of Science, a Scopus e a Scielo, por serem bases relevantes da literatura do domínio da Administração; e, uma vez que o tema aqui estudado perpassa pelo domínio da Educação, realizou-se também uma busca na base de dados ERIC, por ser uma das bases de dados mais relevantes para busca de estudos desenvolvidos nesta área.

Ainda que o escopo deste trabalho compreenda três grandes construtos, ou seja, a ‘educação para a sustentabilidade’, as ‘Instituições de Ensino Superior’ e os ‘cursos de Administração’, realizou-se uma busca inicial com apenas dois destes construtos – e suas variações, em inglês e português – de forma a possibilitar maior familiarização com os estudos que trabalham a EpS nas IES, independentemente dos cursos nos quais o ensino ocorre. Os construtos que foram utilizados para a busca foram a ‘educação para a sustentabilidade’ - e suas respectivas variações – e ‘instituições de ensino superior’ – e suas respectivas variações.

Fez-se a busca na Web of Science, Scopus e ERIC, sem restrição de período, com as seguintes palavras-chave (“HEI*” OR “higher education institution*”) AND (“Education for sustainability” OR “sustainability education” OR “education for sustainable development”). A busca foi realizada também na Scielo, com as palavras-chave em português (“educação para a sustentabilidade” OR “Educação para o desenvolvimento sustentável”) AND (IES OR “instituições de ensino superior”).

Os resultados encontram-se ilustrados na Tabela 1.

TABELA 1 – RESULTADOS ENCONTRADOS NAS BUSCAS REALIZADAS COM DOIS CONSTRUTOS DA PESQUISA

Construtos: IES + EpS	
Termos buscados: <i>(“education for sustainability” OR “sustainability education” OR “education for sustainable development”) AND (HEI* OR “Higher Education Institution”)*</i>	
Web of Science	111
Scopus	9
ERIC	419
Scielo	2
Web of Science e Scopus	7
Web of Science e ERIC	6

FONTE: A autora (2019).

OBS: * Os termos foram buscados, em português, para a base Scielo.

Dentre os 567 resultados encontrados nas quatro bases de dados pesquisadas, 13 eram duplicados. Sendo assim, a busca devolveu um total de 554 estudos. A leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos artigos permitiu identificar estudos com maior aderência aos objetivos desta pesquisa, sendo assim relevantes para leitura na íntegra e elaboração do referencial teórico acerca da EpS.

Uma segunda busca foi realizada nas mesmas bases de dados, a fim de identificar quantos e quais são os estudos disponíveis na literatura que contemplam,

além desses dois construtos buscados previamente, também o objeto de análise do escopo desta pesquisa (ou seja, os cursos de Administração).

Assim, nas bases de dados Web of Science, Scopus e ERIC realizou-se uma busca sem restrição de período, contemplando agora os três construtos ('educação para a sustentabilidade', 'instituições de ensino superior' e 'cursos de Administração'). Esses construtos e suas variações foram utilizados como palavras-chave, sendo elas: ("education for sustainability" OR "sustainability education" OR "education for sustainable development") AND (HEI* OR "Higher Education Institution*") AND ("business school*" OR Administration OR "Management school*" OR "Management course*"). Na base Scielo foram pesquisadas as palavras-chave, em português: "educação para a sustentabilidade" AND "instituições de ensino superior" AND "Administração". A limitação da busca na referida base fez necessária a realização de buscas combinadas com os outros termos ("educação para o desenvolvimento sustentável" e IES), de forma separada.

A pesquisa nas quatro bases de dados, agora com os três construtos envolvidos nesta pesquisa, devolveu 15 resultados, sendo que 12 trabalhavam os três construtos de forma aderente ao escopo desta pesquisa (Tabela 2).

TABELA 2 – RESULTADOS ENCONTRADOS COM A BUSCA DE TRÊS CONSTRUTOS DA PESQUISA.

Construtos: IES + EpS + cursos de Administração		
Termos buscados: <i>("education for sustainability" OR "sustainability education" OR "education for sustainable development") AND (HEI* OR "Higher Education Institution*")* AND ("business school*" OR Administration OR "Management school*" OR "Management course*")*</i>		
	Resultados (total)	Aderentes ao escopo desta pesquisa
Web of Science	8	6
Scopus	1	0
ERIC	4	4
Scielo	2	2
TOTAL	15	12

FONTE: A autora (2019).

OBS: * Os termos foram buscados, em português, para a base Scielo

Como apresentado na TABELA 2, a busca na Web of Science devolveu 8 resultados, sendo que foram mantidos para análise detalhada 6 deles, uma vez que outros 2 não tratavam do escopo desta pesquisa. Um deles trabalha especificamente o ensino do ecoempreendedorismo (MOON, 2015), e o outro trabalha

a lucratividade da sustentabilidade proativa em instituições de ensino de gestão (DELGADO-MARQUEZ; ARAGOON-CORREA; CORDON-POZO, 2013).

Na base ERIC, foram identificados artigos que discutem (i) a aprendizagem transformadora na EpS do curso de Engenharia, (ii) práticas colaborativas para a EpS, (iii) a proposta de um modelo para o conhecimento na gestão ambiental em IES e (iv) a influência da EpS no desenvolvimento de políticas da IES.

Na Scopus nenhum novo resultado foi devolvido, uma vez que o único estudo encontrado nesta busca foi referente a um artigo já encontrado em buscas anteriores (Web of Science).

Em uma comparação com os resultados obtidos na Tabela 1 (busca com dois construtos da pesquisa) e na Tabela 2 (busca com três construtos da pesquisa), percebe-se que a inclusão do terceiro construto, ou seja, das palavras-chave que remetem ao objeto de análise deste estudo (cursos de Administração), faz com as buscas devolvam um número bem menor de estudos. Sem a inclusão deste construto, 554 resultados foram devolvidos; com a inclusão, 12 resultados.

O baixo número de estudos encontrados com a inclusão das palavras-chave que remetem aos cursos de Administração (Administração, Business Administration, Business School*, Management Course*, Management School*) aponta incipiência dos estudos que utilizam esses cursos como objeto de análise para a EpS.

Dessa forma, evidencia-se pertinente estudar esse objeto de estudo, de forma a contribuir com a literatura que trabalha a EpS nos cursos de Administração das IES. Uma vez que muitos líderes corporativos possuem formação em Administração e que a sociedade demanda que proporcionem soluções voltadas para a sustentabilidade (SNEDDON; HOWARTH; NORGAARD, 2006), evidencia-se necessário o desenvolvimento de estudos que trabalhem os cursos de Administração como objeto de análise, de forma a melhor compreender quais são os desafios e ações necessárias para que o ensino da sustentabilidade seja bem sucedido nestes cursos.

Neste cenário, foi feita uma terceira busca com vistas a identificar se existem modelos presentes na literatura, voltados para a implementação da EpS nos cursos de Administração das IES. De forma a identificar a existência de modelos que eventualmente sejam direcionados a outros cursos, mas que podem ser aplicáveis – com as devidas adaptações – aos cursos de Administração, foi retirado o terceiro construto ('cursos de Administração') da busca, de forma a ampliar a possibilidade de resultados para análise mais aprofundada.

Assim, as palavras-chave utilizadas foram: (“HEI OR “Higher Education Institution*”) AND (“Education for sustainability” OR “Education for sustainable development” OR “Sustainability education”) AND (‘model*’ OR ‘framework*’). A busca retornou 24 resultados (tabela 3).

TABELA 3 – RESULTADOS ENCONTRADOS NA BUSCA ACERCA DE MODELOS PARA A EpS EM IES.

Construtos: IES + EpS + modelos (<i>frameworks</i>)		
Termos buscados: (<i>“education for sustainability” OR “sustainability education” OR “education for sustainable development”</i>) AND (<i>HEI* OR “Higher Education Institution*”</i>) AND (<i>model* OR framework*</i>)*		
	Resultados (total)	Aderentes ao escopo desta pesquisa, após leitura do artigo na íntegra
Web of Science	51	14
Scopus	4	1
ERIC	39	7
Scielo	3	2
TOTAL	97	24

FONTE: A autora (2019).

OBS: * Os termos foram buscados, em português, para a base Scielo.

Após análise dos 24 estudos na íntegra (TABELA 3), foram identificados quatro que apresentam modelos voltados para a Educação para a Sustentabilidade em IES. A partir disso, observou-se, em todos os modelos, a importância das parcerias desenvolvidas pelas IES para a implementação da EpS.

Jabbour (2010) desenvolve um *framework* discutindo como escolas de negócios contribuem para a Educação Ambiental. O autor elabora sua proposta a partir de três aspectos: criação de conhecimento, difusão de conhecimento e adoção da Educação Ambiental em escolas de negócios. A importância das parcerias é destacada no segundo aspecto, ou seja, ‘difusão do conhecimento’, uma vez que o desenvolvimento de parcerias com outras organizações pode ajudar escolas de negócios a difundirem o conhecimento ambiental criado.

Cebrián (2016) apresenta aspectos que devem ser levados em consideração ao implementar a EpS, sendo eles ‘informar’, ‘empoderar’, ‘envolver’ e ‘embutir’. Assim, propõe um modelo denominado 1I3E, no qual apresenta as parcerias são evidenciadas de forma explícita, no aspecto ‘envolver’, e de forma mais implícita, no aspecto ‘informar’.

Doluhá, Glavic e Barton (2017) desenvolvem um modelo formado de três estágios necessários para a transição de IES para a EpS. Parcerias, juntamente com a Educação Ambiental, iniciativas individuais e pesquisa, consistem em um elemento do primeiro estágio, no qual se encontram a maioria das instituições analisadas pelos autores.

Casarejos, Frota e Gustavson (2017) recomendam um *framework* conceitual para modelar o ambiental organizacional das IES. Ademais, os autores sugerem um conjunto de ações estratégicas voltadas para a EpS e indicadores para avaliar o comprometimento, dificuldades e desempenho institucional durante a implementação das práticas voltadas à EpS recomendadas. No modelo desenvolvido pelos autores, algumas ações orientadas à sustentabilidade são agrupadas em quatro dimensões: administrativa, social, cultural, acadêmica e operacional. Um dos elementos-chave da dimensão 'acadêmica' é a colaboração, evidenciando-se, assim, a presença de um elemento que remete a parcerias (a colaboração) também neste modelo proposto.

Nesses casos, a parceria mostra-se presente, ainda que diversas formas, sendo ela desenvolvida para a difusão do conhecimento (JABBOUR, 2010), para e envolver os parceiros em atividades necessárias para a implementação da EpS (CÉBRIAN, 2016), como elemento-chave nos estágios iniciais da implementação da EpS (DOLUHÁ; GLAVIC; BARTON, 2017) e como aspecto importante para a realização de ações orientadas à sustentabilidade na dimensão acadêmica (CASAREJOS; FROTA; GUSTAVSON, 2017). Diante disto, observa-se possibilidades de aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento das parcerias de IES com *stakeholders*, para a implementação da EpS em escolas de negócios brasileiras.

Ademais, observou-se, durante leitura dos estudos referentes à EpS, que (i) as parcerias consistem em elementos facilitadores chave para que as IES superem desafios enfrentados no processo de implementação da EpS (CEBRIÁN, 2016; DLOUHÁ et al., 2018; MEYER et al., 2017); e (ii) as parcerias estão presentes em iniciativas voltadas para a implementação da EpS em IES, como o PRME (PRME CHAPTER BRAZIL, 2018).

Realizando-se uma quarta busca de publicações na literatura, observou-se a existência de 39 estudos que tratam dos construtos aqui analisados em conjunto com construtos relacionados a 'parcerias', conforme demonstrado na Tabela 4.

TABELA 4 – RESULTADOS ENCONTRADOS NA BUSCA ACERCA DE PARCERIAS DE IES PARA A EpS.

Construtos: IES + EpS + parcerias	
Termos buscados: <i>("education for sustainability" OR "education for sustainable development" OR "sustainability education") AND ("partner*" OR "collaborat*" OR "cooperat*") AND ("HEI*" OR "higher education institution*")</i>	
Base de dados	Resultados
Web of Science (WOS)	32
ERIC	5 (4 novos, 1 repetido com WOS)
Scopus	5 (3 novos, 2 repetidos com WOS)
Scielo	0
TOTAL	39

FONTE: A autora (2019).

OBS: * Os termos foram buscados, em português, para a base Scielo

Ainda que as parcerias possam trazer benefícios para as partes que se relacionam, existem fatores que contribuem para minimizar os riscos de insucesso. Conforme apontam Ngugi et al. (2010) e Da Costa, Porto e Da Silva (2012), um dos fatores de sucesso para o desenvolvimento de parcerias são as capacidades relacionais.

Fazendo uma busca nas mesmas bases de dados (Web of Science, ERIC, Scopus e Scielo), com os termos ("education for sustainability" OR "education for sustainable development" OR "sustainability education") AND ("relational capabilit*"), não foi devolvido nenhum resultado. A ausência de estudos que discutem conjuntamente os construtos 'Educação para a Sustentabilidade' e 'Capacidades Relacionais' evidenciou possibilidade de se utilizar a perspectivas das capacidades relacionais para analisar como se desenvolvem as parcerias estabelecidas pelas IES na implementação da EpS em seus cursos de Administração. Tal proposta é abordada, desta forma, na presente pesquisa, consistindo assim, na principal contribuição teórica do estudo, uma vez que busca suprir o *gap* identificado na literatura acerca da inexistência de estudos que discutam o desenvolvimento das parcerias para EpS, sob as perspectivas das CR.

Outras contribuições teóricas deste estudo incluem (i) o agrupamento dos desafios para a implementação da EpS em IES, em quatro frentes necessárias para superá-los, (ii) a identificação das parcerias como elementos facilitadores presentes

em todas as frentes necessárias para a superação dos desafios para implementação da EpS nos cursos de Administração das IES.

A contribuição prática do trabalho reside no direcionamento de ações para as IES que almejam implementar a EpS, a partir da compreensão de como ocorrem as parcerias para a EpS em cursos de Administração de IES. Tais ações podem ser oriundas da (i) identificação das dimensões presentes, com maior ou menor intensidade, nas frentes propostas, (ii) identificação de quais componentes e atributos das CR se evidenciam mais relevantes em cada frente, (iii) inserção ou retirada de componentes e atributos nas parcerias voltadas especificamente para a EpS, (iv) identificação de desafios para a realização de parcerias e (v) identificação de elementos facilitadores para o desenvolvimento de parcerias entre as IES e outros *stakeholders* para a implementação da EpS em seus cursos de Administração.

Os dados empíricos também podem contribuir para a literatura existente, a partir da identificação das motivações para o desenvolvimento das parcerias voltadas para a IES ainda não identificadas.

Assim, espera-se que o modelo desenvolvido a partir da base teórica e dos dados empíricos coletados contribuam para orientar ações e práticas para a implementação da EpS em escolas de negócios brasileiras, contribuindo para que o processo seja mais eficaz e tenha mais chances de sucesso.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta introdução, que apresenta a contextualização do estudo, problema de pesquisa, objetivos (geral e específico) e justificativas (prática e teórica), esta tese está estruturada em outras quatro seções. Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico, no qual são delineados conceitos e aspectos referentes à Educação para a Sustentabilidade no Ensino Superior, bem como seu estado da arte e abordagens educacionais adequadas para seu ensino. Além disso, são apresentados os principais desafios e elementos facilitadores para a implementação da Educação para a Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior. Na sequência, são apresentadas as parcerias, seus riscos e benefícios, seguido de uma revisão de literatura de capacidades relacionais. No decorrer do referencial teórico são apresentadas as suposições teóricas desta pesquisa.

Na terceira seção é apresentado o modelo conceitual proposto, a partir da base teórica e suposições desenvolvidas.

Na quarta seção são delineados os procedimentos metodológicos do estudo (questões de pesquisa, categorias de análise, classificação e delineamento da pesquisa, coleta e análise de dados, dentre outros).

Na quinta seção desta pesquisa são caracterizadas as IES estudadas, suas parcerias, e são apresentados e analisados os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para desenvolver ações e práticas para a EpS, bem como a maneira como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, em cada caso. Dessa forma, realiza-se nesta seção, uma apresentação e análise dos dados, caso a caso.

Na sexta seção é realizada uma análise cruzada, identificando pontos convergentes e divergentes para os casos analisados previamente, de forma individual.

A sétima seção consiste na discussão, realizada a partir de inferências possibilitadas pela ‘conversa’ da base teórica desenvolvida com os dados empíricos coletados.

Por fim, na oitava seção, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, na qual são apresentados os principais resultados, as contribuições prática e teórica, as limitações do estudo e sugestões de estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são apresentados os principais aspectos relacionados à Educação no Ensino Superior, bem como peculiaridades do ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nas IES. É apresentada uma subseção contendo o estado da arte referente a estudos realizadas com a temática da EpS, nos últimos cinco anos, de forma a identificar a maneira como tais trabalhos contribuem para a literatura deste domínio de pesquisa, bem como para contribuir para gerar *insights* acerca de possíveis lacunas a serem preenchidas na literatura. São apresentados também os princípios e iniciativas voltadas à discussão da sustentabilidade, bem como à EpS.

Na sequência, são apresentados os principais desafios com que essas instituições se deparam ao incluir a sustentabilidade em suas matrizes curriculares, pesquisa e extensão. Ademais, são identificados elementos facilitadores que podem contribuir para superar os desafios enfrentados pelas IES ao implementar ações relacionadas à EpS, sendo um deles as parcerias desenvolvidas pelas IES com atores sociais externos.

Conceitos e aspectos relacionados às parcerias são, assim, apresentadas na sequência, bem como estudos que abordam a temática das parcerias orientadas para a EpS.

Ao final da seção, são apresentados conceitos e definições das capacidades relacionais e estudos realizados nesta temática, nos últimos cinco anos.

2.1 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE GESTÃO

A discussão da sustentabilidade nas IES, principalmente nas escolas de negócios, tem se tornado relevante desde que se percebeu a necessidade de melhor preparar os futuros líderes empresariais para lidar com questões ambientais e sociais, e não apenas com as questões financeiras de seus negócios. Para isso, deve-se desenvolver e aperfeiçoar nos estudantes, habilidades e conhecimentos para lidar com aspectos relacionados à sustentabilidade, com os quais irão se deparar durante a condução de seus negócios.

Entretanto, evidencia-se um descontentamento da comunidade empresarial para com tais habilidades e conhecimentos dos estudantes recém-formados que

ingressam no meio empresarial. Diante disto, as IES mostram-se responsáveis por preparar a próxima geração para lidar com tais preocupações, de forma que contribuam para o desenvolvimento econômico em âmbito local, estadual e regional (ABER; MALLORY; KELLY, 2009), inserindo a sustentabilidade em suas atividades e currículos (WEC, 2011). Tais fatos vão ao encontro do apontado por Mintzberg (2004), que afirmava existir uma distância entre as reais necessidades das empresas e o ensino da Administração. Para este autor, tal ensino já sofria críticas desde então, por ser desvinculado da prática.

Essa baixa conexão entre as necessidades do ambiente empresarial e o ensino que é ofertado nas IES também se fazem presente quando o enfoque é a sustentabilidade. De acordo com Hourneaux-Junior e Caldana (2017) há uma necessidade proeminente de uma educação que seja adequada para municiar os futuros líderes de habilidades que contribuam para a geração de soluções orientadas para um desenvolvimento sustentável.

No entanto, não só a comunidade empresarial se mostra descontente com a formação dada aos estudantes das escolas de administração, mas também os próprios estudantes. Segundo eles, maior ênfase deveria ser dada ao ensino de modelos financeiros que levem em consideração os impactos sociais (NET IMPACT, 2009). No estudo de MacVaugh e Norton (2012), os estudantes apontam que devem ser desenvolvidas habilidades profissionais e conhecimentos que os permitam conseguir empregos como líderes empresariais. Para eles, pouca importância é dada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que contribuam para soluções práticas, visto que muito tempo é dispendido estudando, de forma apenas teórica, assuntos referentes a problemas ambientais, responsabilidade global e preocupações entre gerações.

Além disso, estudos como o de Pohle e Hittner (2008) evidenciam que a maior parte dos líderes executivos acredita que iniciativas empresariais voltadas para a sustentabilidade podem lhes conceder vantagens competitivas. Isso contribui para a crença, por parte destes líderes, de que a sustentabilidade não vai de encontro aos retornos financeiros da organização, mas sim que contribui para alcançá-los. Ademais, Post, Preston e Sachs (2002) complementam que existe uma vasta gama de evidências de que atuar conforme os preceitos da sustentabilidade pode ser benéfico aos negócios.

Cabe ressaltar que foi apenas a partir de década de 1980 que iniciativas como conferências e acordos voltados para o engajamento das IES com o desenvolvimento sustentável passaram a ganhar destaque (LEAL FILHO, 2011; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Segundo Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), a primeira instituição a introduzir a noção de sustentabilidade no ensino superior foi o UN *International Environmental Education Program*. No entanto, a primeira declaração oficial desenvolvida por gestores de IES, firmando compromisso com a sustentabilidade ambiental foi a Declaração de Talloires, em 1990. Além dessas iniciativas, a “intensificação e a multiplicação de crises ambientais causadas no contexto da sociedade de risco, desde meados de 1990, estimularam as instituições acadêmicas a desenvolver maior compromisso do tema sustentabilidade no ensino superior” (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, p. 26).

Em 2005, uma iniciativa de alcance global foi desenvolvida para auxiliar a promoção da EpS nas IES. Tal iniciativa foi desenvolvida pela UNESCO e teve como objetivo “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p. 16). A essa iniciativa deu-se o nome de Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS).

A UNESCO (2005, p. 30), aponta que a EpS deve possuir algumas características essenciais, sendo elas: (i) deve-se basear em princípios e valores que permeiam a EpS; (ii) lidar com o bem estar das três dimensões da sustentabilidade (ambiental, econômica e social); (iii) contribuir para aprendizagem ao longo da vida; (iv) ser localmente relevante e culturalmente adequada; (v) basear-se em necessidades, percepções e condições locais, considerando que atender a demandas locais frequentemente promove consequências e efeitos internacionais; (vi) envolver educação formal, não formal e informal³; (vii) contemplar a natureza dinâmica da sustentabilidade; (viii) abordar conteúdo que leva em consideração o contexto, questões globais e prioridades locais; (ix) contribuir para a construção de capacidades civis para tomada de decisões baseadas nas necessidades da comunidade, tolerância social, gestão ambiental, força de trabalho que se adapta facilmente e qualidade de

³ A educação formal é estruturada e se desenvolve em escolas e universidades; a educação não formal ocorre no ambiente social do aluno, em museus, cursos livres, feiras e encontros; a educação informal acontece espontaneamente na vida cotidiana do aluno, por meio de conversas com amigos e familiares, colegas e demais interações (CHAGAS, 1993).

vida; (x) ser interdisciplinar e (xi) utilizar uma variedade de técnicas pedagógicas que promovem aprendizagem participativa e habilidades para desenvolver o pensamento dos alunos.

Ainda que o termo mais comum quando se trata de publicações e discussões da Administração seja “Educação para a Sustentabilidade”, vale destacar que muitas vezes outros termos são utilizados para se referir ao mesmo constructo, sendo considerados sinônimos, ainda que não o sejam (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Os termos mais comuns, além de “Educação para a Sustentabilidade” (EpS), são “Educação Ambiental” (EA), “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (EDS) e “Educação Sustentável” (ES).

A Educação Ambiental (EA) leva em consideração a relação entre o homem e a natureza, uma vez que os indivíduos buscam, através dessa relação, uma vida equilibrada. Uma das maneiras de se atingir tal equilíbrio é por meio do pensamento crítico desses indivíduos, promovido pela EA (BUARQUE, 1996).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), termo adotado pela UNESCO, apresenta-se mais abrangente que a EA. Seu diferencial reside em considerar além das relações do homem com a natureza, evidenciando também a necessidade uma reestruturação da política educacional para ser implementada, voltando os objetivos e conteúdos curriculares à abordagem da sustentabilidade de forma transversal⁴, e não apenas como sendo uma temática tratada de forma isolada, em uma disciplina específica (UNESCO, 2005).

O termo “Educação para a Sustentabilidade” (EpS) também se mostra presente em diversas publicações e debates, sendo mais comum nas discussões referentes à Administração (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; KEARINS; SPRINGETT, 2003).

Além destas três nomenclaturas para tratar o constructo (EA, EDS e EpS), outra nomenclatura por vezes é utilizada: Educação Sustentável (ES). No entanto, Sterling (2004) argumenta que ES não possui o mesmo significado que as demais nomenclaturas, uma vez que a ES é mais abrangente que a EA, ou a EDS ou a EpS. Isso pois, segundo o autor, a ES deve ser utilizada para se referir a uma mudança de

⁴ A transversalidade “diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação” (MENEZES, 2001, p. 1).

paradigma educacional, e não apenas uma mudança no paradigma atual. Sterling (2004) complementa que é necessária uma mudança de cultura educacional, abrangendo temáticas que vão além da preocupação ambiental, sendo a ES um termo amplo que busca complementar essa preocupação, uma vez que recomenda um paradigma educacional mais voltado para a qualidade das relações existentes em detrimento aos produtos gerados. Dessa forma, o autor sugere que a ES consiste numa evolução do campo, em relação à EA e à EDS, por conta dessa mudança de cultura que a ES demanda, mudando o paradigma educacional.

Ainda que autores apontem a existência de diferenças em relação às nomenclaturas EA, EDS, EpS e ES (STERLING, 2004; WALSH; JICKLING, 2002), não se observa distinção clara na literatura acerca desta temática (PALMA, 2015). Nesta tese será utilizada a nomenclatura EpS, uma vez que esta se evidencia mais comum nas discussões relacionadas à Administração e escolas de negócios, sendo estes últimos temas centrais desta tese.

2.1.1 Estudos sobre Educação para a Sustentabilidade

Nos últimos cinco anos, diversos estudos teóricos e empíricos foram desenvolvidos discutindo a temática da Educação para a Sustentabilidade. Alguns deles são conceituais (FIGUEIRÓ; RAUFFLET, 2015; GODEMANN et al., 2014), outros têm foco no docente perante a EpS (CZYKIEL; FIGUEIRÓ; NASCIMENTO, 2015; BECKER et al., 2015), outros na avaliação do processo de ensino-aprendizagem (MICHALOS et al., 2014), outros ainda focaram no desenvolvimento de modelos para uma implementação bem sucedida da EpS (DLOUHÁ et al., 2018, CEBRIÁN, 2016). Os desafios e facilitadores para a implementação da ES também são abordados em estudos como os de Blanco-Portela et al. (2018).

Em relação aos **estudos teóricos e conceituais sobre a EpS** em cursos de gestão, Figueiró e Raufflet (2015) realizam uma revisão sistemática, na qual foram analisados 63 artigos publicados em periódicos internacionais entre os anos de 2003 e 2013. A pesquisa permitiu evidenciar a falta de consistência dos conceitos usados nos artigos avaliados, além de poucos estudos integrarem os três níveis da filosofia educacional, ou seja, o ensino, a estrutura curricular e a aprendizagem. Além disso, os estudos evidenciam a necessidade de mudanças curriculares, mas poucos especificam como essas mudanças podem ocorrer.

Avanços na discussão desta temática foram observados na literatura, evidenciando, a partir de uma revisão da literatura, a necessidade de se considerar a cultura institucional para que tais mudanças curriculares possam ocorrer (HIGGINS; THOMAS, 2016).

Também foram identificadas, através de uma revisão da literatura, quatro barreiras para a implementação da EpS em IES, sendo elas (i) o conceito difuso do termo 'sustentabilidade', (ii) a fragmentação institucional, que impede a abordagem da sustentabilidade através de um processo de ensino interdisciplinar, (iii) globalização econômica, que acaba transformando a ES em mais uma oportunidade de mercado apenas e (iv) a tendência das IES em querer racionalizar todas as coisas. Essas barreiras evidenciam a necessidade de mudanças estruturais mais amplas, para uma efetiva implementação da EpS em IES (GALE et al., 2015).

Já no que concerne a estudos empíricos, alguns estudos analisam **o docente e a EpS**. O estudo de Becker et al. (2015) busca analisar o papel do docente em relação às exigências da EpS no processo de ensino. Foi realizado um estudo qualitativo, exploratório, no qual foram entrevistados 13 docentes do curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada. Os resultados permitiram observar que alguns docentes não se encontram preparados para atuar com a temática da sustentabilidade no ensino, e a maioria não conhece as diretrizes do ministério da educação sobre o tema. Ademais, as disciplinas que abordam a temática não são obrigatórias. Vale destacar que um achado da pesquisa foi o fato de que a baixa receptividade dos alunos acerca do tema "sustentabilidade" foi considerada uma barreira para abordar o tema nas disciplinas.

No entanto, na literatura também foram evidenciados elementos que podem contribuir para mitigar essa barreira. Foram analisadas e propostas diferentes maneiras de integrar a temática da sustentabilidade em cursos de graduação relacionados à gestão, mudando o padrão tradicional de ensinar a sustentabilidade (BECKER et al., 2015). Em seu estudo, os autores propõem a inclusão da sustentabilidade nos planos de ensino com a participação de docente. Estes, por sua vez, acreditam que as novas propostas embutidas no plano de ensino proposto podem ser um gatilho para fazer aflorar maior interesse pela temática dentre os estudantes. Isso foi evidenciado por um dos professores, em sua sala de aula, na qual o diálogo entre professores de diferentes disciplinas gerou um impacto positivo nos alunos e fez

com que os docentes almejassem continuar inserindo, nos próximos semestres, a temática da sustentabilidade em suas aulas, conforme proposto no plano de ensino.

Não só a participação do aluno na cocriação do plano de ensino se evidencia importante para a implementação da EpS, mas também, a análise de como se configuram os valores pessoais, a motivação e o conhecimento sobre a Educação para a Sustentabilidade por parte de docentes. A partir de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, na qual foram entrevistados cinco professores do curso de Administração de uma universidade pública do Brasil, Rosa et al. (2018) concluíram que os docentes que se mostraram mais inovadores abordam a temática da sustentabilidade em suas disciplinas. Os resultados também evidenciaram que, dentre outras categorias que remetem mais aos valores pessoais e motivação dos docentes, os professores enxergam a importância da Educação para a Sustentabilidade e já desenvolveram ou desenvolvem pesquisas com a temática da sustentabilidade. No entanto, dois deles não abordam a temática da EpS em suas disciplinas. Verhulst e Lambrechts (2015) complementam que um dos fatores para que esse conteúdo não seja abordado por professores em suas disciplinas é a falta de familiarização dos mesmos com o conceito e com o conteúdo que irão ministrar.

Além dos estudos conceituais, a partir de revisões da literatura e revisões sistemáticas, e dos estudos empíricos apresentados, estudos como o de Verhulst e Lambrechts (2015), Garcia, Junyent e Fonolleda (2017), Cebrián (2016), Dlouhá, Glavic e Barton (2017) e Casarejos, Frota e Gustavson (2017) desenvolvem **modelos para a implementação da EpS**.

Um modelo do processo de integração da sustentabilidade no ensino superior é apresentado, a partir de fatores humanos (resistência, comunicação, empoderamento e envolvimento) nesse processo. Esses fatores evidenciam as barreiras humanas para integração da EpS no ensino superior (VERHULST; LAMBRECHTS, 2015).

Outros modelos, desenvolvidos a partir de outras perspectivas, são evidenciados na literatura acerca do domínio de pesquisa da EpS, como por exemplo, um modelo de competências focado nos educadores que ensinam a sustentabilidade, contemplando elementos que consideram essenciais para que docentes consigam responder aos desafios atuais e futuros da EpS. Tais elementos são: conexões, diálogo, criatividade, inovação e pensamento crítico e, para os autores, podem ser

inseridos nos treinamentos de professores, auxiliando-os a lidar com os desafios da EpS (GARCIA; JUNYENT; FONOLLEDA, 2017).

Outros modelos relacionados à EpS se mostram presentes na literatura, não só focado nos elementos aos quais os docentes devem se atentar. Exemplo disto é o estudo de Cebrián (2016) que também apresenta um modelo que contempla quatro componentes que devem ser levados em consideração na implementação da EpS nas IES. O modelo foi proposto com base em evidências empíricas, a partir da análise da aprendizagem organizacional e processos de mudança na Universidade de Southampton, ao inserir a ES no currículo do ensino superior. O modelo proposto contempla os componentes (i) informar a comunidade universitário acerca da sustentabilidade, (ii) engajar os *stakeholders* no processo de mudança para a EpS, (iii) empoderar indivíduos para fazer as mudanças acontecerem e (iv) inserir a sustentabilidade nas estruturas das universidades.

Também se mostra presente na literatura um modelo conceitual para ilustrar o ambiente organizacional de IES. É sugerido um conjunto de ações estratégicas orientadas à EpS e indicadores para avaliar o comprometimento, as dificuldades e desempenho institucionais durante a implementação das práticas para EpS recomendadas. No modelo desenvolvido pelos autores, algumas ações voltadas para a sustentabilidade são agrupadas em quatro dimensões, sendo elas, a administrativa, a social e cultural, a acadêmica e a operacional (CASAREJOS; FROTA; GUSTAVSON, 2017).

A literatura também evidencia um modelo formado de três estágios necessários para a transição de IES para a EpS. Esses estágios consistem no (i) comprometimento da IES para com a EpS; nos (ii) *insights* críticos, e nas (iii) ações para implementação da EpS. O comprometimento envolve a Educação Ambiental, a adoção de iniciativas para a EpS, a criação de redes de parceiras e ações voltadas para a pesquisa que discute a temática da sustentabilidade. O segundo estágio, '*insights* críticos' envolve a compreensão da EDS, o desenvolvimento de políticas para a EDS, a implementação da EDS e, assim como no estágio anterior, a pesquisa relacionada à sustentabilidade. No último estágio 'ações', encontram-se aspectos que devem ser desenvolvidos, como a utilização de abordagens de ensino interdisciplinares, o desenvolvimento de competências para a sustentabilidade, ações nos *campi* voltadas para a sustentabilidade e também como nos demais estágios, a

realização de pesquisas voltadas para a sustentabilidade (DLOUHÁ; GLAVIC; BARTON, 2017).

Os três estágios evidenciam uma evolução da compreensão e de ações voltadas para a EpS, uma vez que inicialmente, no estágio um, observa-se a necessidade de se aceitar apenas princípios relacionados à EA; evolui-se na sequência, para discussões com desenvolvedores de políticas, para o *networking* e para novos programas interdisciplinares. Evidencia-se, pelo modelo, a necessidade de atividades de pesquisa nos três estágios, uma vez que elas contribuem para a reflexão acerca de inovações na EpS. Também, os resultados de pesquisas e diálogos acadêmicos contribuem para legitimar outros esforços relacionados à EpS.

Considerando-se os aspectos apresentados nos modelos, nota-se que algumas informações confluem e podem servir de base para que sejam analisados, em maior profundidade, aspectos relacionados à implementação da EpS, como: a dificuldade de envolver os agentes de mudança nas ações para EpS (VERHULST; LAMBRECHTS, 2015), a necessidade de treinamento aos educadores que devem possuir as competências necessárias para trabalhar o ensino da sustentabilidade (GARCIA; JUNYENT; FONOLLEDA, 2017), os componentes que devem ser levados em consideração durante a implementação da EpS (CEBRIÁN, 2016; CASAREJOS; FROTA; GUSTAVSON, 2017) e os estágios para se implementar a EpS (DLOUHÁ; GLAVIC; BARTON, 2017), fatores esses influenciadores de uma efetiva implantação da EpS.

Tanto Cebrián (2016) quanto Shephard et al. (2015) também apontam a dificuldade de se **mensurar os esforços para a EpS**, a partir da avaliação de seu ensino-aprendizagem. Michalos et al. (2014) também argumentam sobre o desafio que é verificar se os esforços empregados na EpS estão gerando resultados positivos nos estudantes, uma vez que para os autores, são limitadas as evidências de que a EpS pode influenciar o conhecimento, as atitudes e comportamentos que contribuirão para o desenvolvimento sustentável. Faria et al. (2018) avançam nesta discussão, ao identificarem em seu estudo a existência de influência do conhecimento em sustentabilidade sobre as atitudes orientadas para a sustentabilidade em alunos de graduação em Administração. Também no contexto de avaliação dos conhecimentos de alunos da graduação em Administração acerca da sustentabilidade, Cezarino et al. (2017) evidenciaram prevalência do conhecimento da dimensão ambiental da

sustentabilidade em relação ao conhecimento acerca das demais dimensões (econômica e social) da sustentabilidade.

Discutindo formas de avaliar e monitorar se o processo de ensino-aprendizagem da EpS está atingindo os resultados esperados, Shephard et al. (2015) concluem que é imprescindível identificar o que a EpS busca ensinar, ou seja, os objetivos da EpS, para que seja possível mensurar se os esforços para a EpS estão surtindo efeito. Os autores ampliam a discussão acerca da avaliação da EpS, apontando a necessidade de abordar a natureza afetiva dos estudantes. Essas características consistem em: mente aberta, mentalidade justa, honesta e aberta para reconsiderações. Dessa forma, os educadores devem ajudar os alunos a explorar seus julgamentos de valor, através do ensino e documentando habilidades de pensamento crítico. Além disso, os docentes devem buscar avaliar e até que ponto seus alunos estão se desenvolvendo durante o ensino e se suas visões de mundo estão se modificando.

Também discutindo o impacto da **EpS nos valores dos indivíduos**, em seus comportamentos, atitudes e conhecimento de estudantes de cursos de gestão, o estudo de Sidiropoulos (2014) evidencia como um dos resultados de sua pesquisa, que o aumento do grau de integração dos cursos contribui para um maior envolvimento dos estudantes, bem como nas atitudes dos mesmos voltadas para a sustentabilidade, e de uma forma menos significativa, em seus comportamentos voltados para a sustentabilidade. Outro achado do estudo da autora foi que o impacto da EpS sobre os estudantes varia de acordo com o gênero, idade e cultura. Por fim, evidenciou que o aumento do conhecimento e atitude voltados para a sustentabilidade, ainda que sejam necessários para discentes de cursos de gestão, não são suficientes para melhorar os seus comportamentos em relação à sustentabilidade.

Também é possível identificar na literatura deste domínio de pesquisa, estudos que discutem **metodologias de ensino e abordagens pedagógicas para a EpS**, tais quais o de Schmitt et al. (2016), de Annan-Diab e Molinari (2017), de Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015) e de Warwick, Wyness e Conway (2017).

Também é discutida, além das políticas educacionais para o desenvolvimento sustentável no Brasil, a importância de se implementar a EpS desde o início da vida acadêmica dos discentes, bem como de se trabalhar a temática da sustentabilidade de forma interdisciplinar (SCHMITT et al., 2016). Annan-Diab e Molinari (2017)

também seguem a mesma linha de pensamento, ao desenvolverem seu estudo sobre a importância da interdisciplinaridade como abordagem de ensino da sustentabilidade. Os autores avançam a discussão apontando maneiras pelas quais ela pode ser utilizada no processo de ensino. A partir de um estudo de caso em um curso de MBA no qual a sustentabilidade é abordada nas disciplinas, os autores observaram que é necessário adaptar as atividades de aprendizagem à cultura e conhecimento prévios dos alunos. Também foi possível verificar que um módulo com a temática de sustentabilidade e de RSC motivou os alunos a “juntar” seus conhecimentos de diversas disciplinas para melhorar a compreensão que possuíam das questões relacionadas à sustentabilidade.

O aspecto de metodologias de ensino e abordagens pedagógicas também é discutido por Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015) e Warwick, Wyness e Conway (2017) que apontam a necessidade de envolver os estudantes de cursos de gestão na cocriação de planos de ensino, e como elemento central nas abordagens pedagógicas para a EpS, respectivamente.

No entanto, não só o envolvimento dos estudos na criação dos planos de ensino se mostra importante, mas também o desenvolvimento de valores dos indivíduos que serão formados nesses cursos. Pelo fato de a sustentabilidade ser um assunto relacionado aos valores dos indivíduos, mostra-se pertinente a utilização de uma filosofia pedagógica pautada em valores para incorporar os conceitos de sustentabilidade em cursos de gestão (SIDIROPOULOS, 2014).

Os valores dos alunos também são elementos importantes na discussão da importância de se integrar a sustentabilidade no currículo de IES através de abordagens colaborativas, do redesenho das disciplinas e da necessidade de considerar a visão multicultural da sustentabilidade (LEAL FILHO et al. 2018). Para os autores, reflexões dos alunos acerca de seus valores evidenciam-se imprescindíveis para desenvolver seu potencial transformador, como agentes de mudança voltados para um futuro sustentável.

Outros estudos discutem os **desafios para a EpS**, como o de Gale et al. (2015), no qual identificaram quatro barreiras para a implementação da EpS em IES, sendo elas: o conceito difuso de ‘sustentabilidade’; a fragmentação institucional, que dificulta a abordagem interdisciplinar da sustentabilidade; a globalização econômica, que acaba por transformar as IES em meras oportunidades de mercado; e a tendência de querer racionalizar todas as coisas. Para mitigar tais desafios, os autores apontam

a necessidade de reestruturações dentro e fora das IES, de forma a orientar as IES à transformação necessária para a implementação da EpS.

A IES podem ser analisadas a partir da perspectiva da gestão das mudanças organizacionais, por meio da investigação dos fatores humanos no processo, sendo eles, resistência, comunicação, empoderamento e envolvimento e cultura organizacional. Um modelo conceitual contemplando fatores humanos ao processo de integração do desenvolvimento sustentável em uma IES evidenciou dois tipos de resistência nesse processo, a resistência relacionada ao apoio financeiro e estrutural e a resistência relacionada ao empoderamento e ao apoio individual. Observou-se também que comunicação e empoderamento eficientes contribuem para uma implementação bem-sucedida da EpS nas IES. Ademais, evidenciou-se necessidade de treinar os educadores para trabalhar a sustentabilidade de forma interdisciplinar, adaptando, assim, o currículo das disciplinas que ministram (VENHULST; LAMBRECHTS, 2015). Desta forma, os autores evidenciaram que os fatores humanos podem influenciar esse processo de integração da sustentabilidade no ensino das IES.

Outro aspecto da EpS, discutido na literatura deste domínio de pesquisa diz respeito às maneiras de integrar a temática da sustentabilidade em cursos de gestão do ensino superior. Neste contexto, o estudo de Czykiel, Figueiró e Nascimeto (2015), utilizando-se de análise documental e da pesquisa ação como abordagens metodológicas, buscou analisar os planos de ensino dos cursos de gestão e foram preparadas aulas que contemplassem a temática da sustentabilidade. Os professores se mostraram interessados na dinâmica da aula proposta e mostraram proatividade no processo de construção dos planos de ensino. Os autores sugerem também a participação dos alunos na cocriação dos planos de ensino, de forma a envolvê-los com a implementação da EpS nos cursos de gestão de IES.

Aliado à participação dos alunos na criação dos planos de ensino, outro elemento que pode contribuir para o sucesso da implementação da EpS é a aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento profissional dos agentes de mudança da EpS de IES. A partir de observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, Pedersen (2017) evidenciou que valores pessoais e identidade profissional foram dois elementos importantes para o envolvimento dos docentes em iniciativas de aprendizagem colaborativa. Um dos desafios enfrentados pelas IES que almejam implementar a EpS, evidenciado no estudo da autora, foi a necessidade de alocar recursos não só àqueles que ainda não estão envolvidos com

a EpS, mas também àqueles que já estão. Isso, pois, a alocação de recursos para ambas as classes de colaboradores envolvidos na implementação da EpS contribui para a manutenção da mesma.

Outras barreiras para a institucionalização da EpS se mostram evidentes na literatura. Algumas delas são a complexa burocracia, falta de envolvimento dos agentes de mudança, falta de planejamento de longo prazo, falta de reconhecimento acerca da importância da institucionalização da EpS, dificultando a alocação de recursos para tal, falta de envolvimento dos alunos em atividades extra-curriculares, falta de apoio do todo institucional e o contexto social, econômico e político do país no qual a IES se encontra (BLANCO PORTELA et al., 2018).

Dessa forma, observa-se que diversos são os aspectos da EpS tratados na literatura, contemplando desde os elementos necessários para uma implementação bem-sucedida da EpS nas IES, até as barreiras enfrentadas por essas instituições nesse processo.

O Quadro 1 apresenta, de forma resumida, os principais temas, estudos e resultados obtidos em cada estudo, identificados na busca acerca de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, na literatura referente ao domínio de pesquisa da EpS.

QUADRO 1 – TEMAS RELACIONADOS À EpS, DISCUTIDOS EM ESTUDOS DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.

Tema	Estudo	Resultados
Estudos teóricos e conceituais sobre a EpS	Figueiró e Raufflet (2015)	Existem poucos estudos que integram o ensino, a estrutura curricular e a aprendizagem. Além disso, observou-se falta de consistência dos conceitos relacionados à sustentabilidade nas pesquisas analisadas no estudo.
	Gale et al. (2015)	Identificaram-se quatro barreiras para a implementação da EpS em IES, sendo elas: o conceito difuso da sustentabilidade, a fragmentação institucional, a globalização econômica e a tendência das IES em querer racionalizar todas as coisas.
	Higgins e Thomas (2016)	Observou-se a necessidade de se considerar a cultura institucional para que as mudanças curriculares possam ocorrer.
	Becker et al. (2015)	Observou-se que os docentes não se encontram preparados para trabalhar a sustentabilidade no ensino, e a maioria desconhece as diretrizes do ministério da educação sobre o tema.
O docente e a EpS	Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015)	Foram propostos planos de ensino que favorecem o diálogo entre professores de diferentes disciplinas. Os resultados evidenciaram que tal proposta teve um impacto positivo nos alunos.
	Verhulst e Lambrechts (2015)	Evidenciaram que um dos fatores que fazem com que a temática da sustentabilidade não seja abordada nas disciplinas é a falta de familiarização do docente com o conceito e conteúdo relacionados.
	Rosa et al. (2018)	Identificou-se que os professores que se mostram mais inovadores são aqueles que mais abordam a temática da sustentabilidade em suas disciplinas.
	Verhulst e Lambrechts (2015)	Apresentam um modelo do processo de integração da sustentabilidade no ensino superior, a partir de fatores humanos nesse processo, evidenciando barreiras humanas para a integração da EpS no ensino superior.
Modelos para a EpS	Cebrián (2016)	Um modelo para implementação da EpS no ensino superior é proposto, a partir de quatro componentes: informar, engajar os <i>stakeholders</i> , empoderar indivíduos e inserir a sustentabilidade na estrutura das universidades.
	Garcia, Junyent e Fonolleda (2017)	Um modelo de competências focado nos educadores que ensinam a sustentabilidade é desenvolvido.
	Casarejos, Frota e Gustavson (2017)	É sugerido um conjunto de ações estratégicas (administrativas, sociais e culturais, acadêmicas) orientadas à EpS e indicadores para avaliar o comprometimento, as dificuldades e desempenho institucionais durante a implementação das práticas para EpS recomendadas.
	Dlouhá et al. (2018)	Evidencia-se, pelo modelo, a necessidade de atividades de pesquisa nos três estágios, uma vez que elas contribuem para a reflexão acerca de inovações na EpS. Também, os resultados de pesquisas e diálogos acadêmicos contribuem para legitimar outros esforços relacionados à EpS.
Mensuração dos esforços para a EpS	Michalos et al. (2014)	Percebe-se que são limitadas as evidências de que a EpS pode influenciar o conhecimento, as atitudes e comportamento para o desenvolvimento sustentável.
	Shephard et al. (2015)	Identificou-se a necessidade de se conhecer os objetivos da EpS para que se consiga mensurar os resultados de esforços orientados a ela. Também se evidenciou a necessidade de avaliar se as suas visões de mundo dos alunos estão se desenvolvendo durante o ensino.
	Cezarino et al. (2017)	Identificou-se prevalência do conhecimento dos alunos relacionado à dimensão ambiental da sustentabilidade em relação ao conhecimento das demais dimensões (social e econômica).

	Faria et al. (2018)	Evidenciou-se a existência de influência do conhecimento em sustentabilidade sobre as atitudes orientadas para a sustentabilidade em alunos de graduação em Administração.
Valores dos indivíduos e a EpS	Sidiropoulos (2014)	Destaca-se a utilização uma filosofia pedagógica pautada em valores para incorporar os conceitos de sustentabilidade em cursos de gestão.
	Leal Filho et al. (2018)	Reflexões dos alunos acerca de seus valores evidenciam-se imprescindíveis para desenvolver seu potencial transformador.
Metodologias de ensino e abordagens pedagógicas	Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015)	Destaca-se a necessidade de envolver os estudantes de cursos de gestão na cocriação de planos de ensino
	Schmitt et al. (2016)	Ressalta-se a importância de se implementar a EpS desde o início da vida acadêmica dos discentes, bem como de se trabalhar a temática da sustentabilidade de forma
	Annan-Diab e Molinari (2017)	Observou-se a necessidade de adaptar as atividades de aprendizagem à cultura e conhecimento prévios dos alunos.
	Warwick, Wyness e Conway (2017)	Identificou-se a necessidade de participação dos alunos no desenvolvimento de planos de ensino de disciplinas que abordam a temática da sustentabilidade e suas ramificações.
Desafios para a EpS	Gale et al. (2015)	Evidenciou-se como barreira à EpS a tendência das IES em querer racionalizar todas as coisas.
	Venhulst e Lambrechts (2015)	Evidenciou-se a necessidade de treinar os educadores para trabalhar a sustentabilidade de forma interdisciplinar, adaptando, assim, o currículo das disciplinas que ministram.
	Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015)	Evidenciou-se a dificuldade de se ter que repensar a estrutura curricular utilizada pelas IES para ensinar a sustentabilidade, incluindo a temática da sustentabilidade nos planos de aula de cursos de gestão de IES.
	Pedersen (2017)	Evidenciou-se a necessidade de se alocar recursos não apenas àqueles não envolvidos com a EpS, mas também àqueles já envolvidos, de forma a contribuir a manutenção do processo continuado que é a EpS.
	Blanco-Portela et al. (2018)	Evidenciou-se como barreira à EpS a falta de apoio de pessoas de alto escalão e a falta de reconhecimento da instituição acerca da importância da institucionalização da EpS. Também foi observada a falta de envolvimento e interesse dos alunos e educadores em ações para a EpS.

FONTE: A Autora (2019).

A partir do Quadro 1 é possível identificar que diversos temas relacionados à EpS vêm sendo discutidos, sendo eles valores dos indivíduos e sua relação com a EpS, modelos para implementar a EpS, a mensuração dos esforços da EpS, dentre outros.

Dentro das temáticas evidenciadas no Quadro 1, observa-se na literatura forte presença de discussões e estudos que têm como foco principal os desafios para a implementação da EpS, ou que os abordam, de alguma maneira (GALE et al., 2015; VENHULST; LAMBRECHTS, 2015; CZYKIEL; FIGUEIRÓ; NASCIMENTO, 2015; HOURNEAUX-JUNIOR; CALDANA, 2017; PEDERSEN, 2017; BLANCO-PORTELA et al., 2018). Dessa forma, os desafios para a EpS serão discutidos em maiores detalhes nesta tese, em tópico posterior.

Complementarmente aos estudos realizados na temática da EpS, merecem destaque os princípios e iniciativas voltadas para sua implementação em IES. Tais princípios e iniciativas foram desenvolvidos com vistas a contribuir para o sucesso da implementação da EpS nas IES, uma vez que demanda esforços e mudanças muitas vezes radicais nas estruturas e currículos das instituições de ensino, tornando complexo esse processo. Dessa forma, diversas iniciativas e princípios foram criados para facilitar a implementação da EpS nas IES. Alguns desses princípios e iniciativas são detalhados no tópico a seguir.

2.1.2 Princípios e Iniciativas para a Educação para a Sustentabilidade

De forma a melhor compreender o contexto no qual se inserem os princípios e iniciativas para a EpS, evidencia-se necessário apresentar principais eventos e iniciativas globais voltadas à discussão da sustentabilidade em geral.

O primeiro grande evento organizado pela ONU denominou-se Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente. O evento visou discutir assuntos relacionados ao meio ambiente ocorreu em 1972, na cidade de Estocolmo, na Suécia (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Em 1982 ocorreu um novo encontro com a mesma finalidade, na cidade de Nairóbi, no Quênia. Na conferência denominada Conferência de Nairóbi, analisou-se os avanços alcançados no decorrer dos dez anos que se seguiram à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, de Estocolmo (CURSOSAPIENTIA, 2019).

O próximo grande evento, de relevância global, organizado pela ONU, foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também chamada de Eco-92, que foi sediada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992 (FRANCISCO, 2019).

Um importante resultado da Eco-92 foi o desenvolvimento de um plano de ações que estipula metas para a melhoria das condições do mundo. Ao assinar este documento, os 179 países participantes da Eco-92 aceitaram trabalhar em prol de “um novo padrão de desenvolvimento, denominado ‘desenvolvimento sustentável’” (MMA, 2019). Nessa conferência foi assinado o documento “Agenda 21”, o qual:

Procura as reais causas desses problemas [relacionados à sustentabilidade] e propõe um plano com metas de curto, médio e longo prazo visando agir na causa para solucionar o problema de forma definitiva, buscando o desenvolvimento sustentável (MEIO AMBIENTE PR, 2019).

Em vista da continuidade das discussões de questões relacionadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável, em setembro de 2000, “líderes mundiais se reuniram na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, para adotar a Declaração do Milênio da ONU” (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

A partir desta declaração, as nações participantes se comprometeram a trabalhar em prol do cumprimento de oito objetivos conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Ações deveriam ser orientadas para o cumprimento desses objetivos até o ano de 2015, pelas 191 nações apoiadoras da declaração (ODM BRASIL, 2019).

Os ODM consistiam em (i) acabar com a fome e a miséria, (ii) oferecer educação básica de qualidade para todos, (iii) promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres, (iv) reduzir a mortalidade infantil, (v) melhorar a saúde das gestantes, (vi) combater a Aids, a malária e outras doenças, (vii) garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente, e (viii) estabelecer parcerias para o desenvolvimento (ODM BRASIL, 2019).

Também no ano de 2000, uma iniciativa global foi desenvolvida pela ONU chamada Pacto Global. Essa iniciativa é “uma chamada para as empresas alinharem suas estratégias e operações a 10 princípios universais”, consistindo assim, em “uma iniciativa voluntária que fornece diretrizes para a promoção do crescimento sustentável e da cidadania por meio de lideranças corporativas comprometidas e

inovadoras”. A iniciativa corporativa possui aproximadamente 13 mil membros de 160 países (PACTO GLOBAL, 2019).

Iniciativas como o Pacto Global evidenciam, assim, preocupação da comunidade corporativa em se afiliar a iniciativas voltadas à sustentabilidade, de forma a orientá-las através de princípios, a direcionar suas ações e tomadas de decisão de forma a considerar questões relacionadas às dimensões da sustentabilidade, bem como às suas ramificações.

Em setembro de 2002, outra conferência organizada pelas Nações Unidas buscou não só discutir questões relacionadas à dimensão ambiental da sustentabilidade, mas também à dimensão social. A conferência chamada Rio+10, reuniu representantes de 189 países. Durante o evento, foram também cobradas das nações participantes ações acerca do que fora estabelecido na Eco-92 (BRASIL ESCOLA, 2019).

Também em 2002, mais especificamente no mês de dezembro, foi aprovada uma proposta desenvolvida pela UNESCO acerca da proclamação do período de 2005 a 2014 como sendo a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). O objetivo da UNESCO com esta proclamação era “estabelecer os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem”, de forma que as instituições de ensino alocassem esforços para “estabelecer padrões de qualidade para a educação voltada para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2019).

Uma cartilha contendo seis princípios direcionadores das escolas de negócios das IES foi criada pela ONU, sendo chamados Princípios para a Educação da Gestão Responsável (*Principles of Responsible Management Education – PRME*), criado em 2007, de forma a complementar o Pacto Global (*Global Compact*) (HOURNEUAX-JUNIOR; CALDANA, 2017). Os PRME correspondem a uma ação mundial necessária para se atualizar abordagens, currículos e programas de ensino da gestão e de outras instituições acadêmicas relacionadas. Estes princípios foram desenvolvidos na intenção de contemplar as demandas da sociedade do século XXI, incluindo na educação de futuros líderes, valores relacionados à sustentabilidade e à responsabilidade empresarial (FIATES et al., 2012).

Tais princípios foram desenvolvidos de forma a contribuir para o desenvolvimento da sustentabilidade nas IES de todo o mundo, uma vez que o objetivo desta iniciativa é “desenvolver uma plataforma de engajamento global para

instituições de ensino que seja baseada nos princípios do Pacto Global da ONU” (PRME BRAZIL, 2007, p.176).

Esses princípios se aplicam não só ao desenvolvimento e disseminação da sustentabilidade nas IES, como também da ética e da responsabilidade (FIATES et al., 2012). A ética e a responsabilidade social, em conjunto com a sustentabilidade, constituem as três esferas da chamada Gestão Responsável (GR) e são guiadas por seis princípios: propósito, valores, metodologia, pesquisa, parcerias e diálogo (Quadro 2).

QUADRO 2 – OS PRINCÍPIOS DO PRME.

Princípio	Definição
Propósito	Desenvolver a capacidade dos alunos para serem futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade em geral e trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável.
Valores	Incorporar em atividades acadêmicas e currículos, os valores da responsabilidade social global como retratado em iniciativas internacionais, como o Pacto Global da ONU.
Metodologia	Criar estruturas de ensino, materiais, processos e ambientes que possibilitem experiências de aprendizagem eficazes para a liderança responsável.
Pesquisa	Participar de pesquisas conceituais e empíricas para o avanço da compreensão sobre o papel, como também para a dinâmica e o impacto das corporações na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável.
Parcerias	Interagir com os gestores das cooperações de negócios para ampliar o conhecimento sobre seus desafios no cumprimento de responsabilidades sociais e ambientais e explorar abordagens conjuntamente eficazes para enfrentar esses desafios.
Diálogo	Facilitar o diálogo e apoiar o debate entre educadores, estudantes, empresas, governos, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados em questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade.

FONTE: PRME Brazil (2018).

Esses princípios, estabelecidos em 2007, visam contribuir com as IES, de forma que adotem “valores universais em seus currículos de ensino e atividades de pesquisa, para assim, contribuir de fato, com a construção de uma sociedade mais justa” (FIATES et al., 2012, p. 5). Os PRME são uma iniciativa global, que pretende expandir e incrementar a responsabilidade social corporativa e a sustentabilidade no ensino da Administração. Esses princípios visam orientar “escolas de negócios e universidades de todo o mundo a adaptar seus currículos, pesquisas, metodologias de ensino e estratégias institucionais gradativamente”, para alinhar tais ações aos valores voltados a uma economia global sustentável e inclusiva (PRME, 2012). Tais princípios recomendam que as IES contemplem em seus modelos pedagógicos não

só valores relacionados à sustentabilidade, como também às demais esferas da GR, ou seja, a Ética e a Responsabilidade Social (FIATES et al., 2012). Todas as mais de 660 IES associadas ao PRME no mundo e as 32 no Brasil, buscam utilizar tais princípios (Quadro 2) como norteadores de suas ações, currículos e pesquisas.

Os eventos voltados a discussões de questões relacionadas à sustentabilidade continuaram acontecendo nos anos que sucederam a Eco-92 e Rio+10. Em junho de 2012 ocorreu a Rio+20, na cidade do Rio de Janeiro. A conferência “contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas” (RIO20, 2019). De forma a suceder e atualizar os ODM, em setembro de 2015, líderes mundiais se reuniram novamente, na sede da ONU, com vistas a elaborar “um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade” (AGENDA 2030, 2019).

Para se chegar nesse plano, “um amplo e inclusivo sistema de consulta foi empreendido sobre questões de interesse global que poderiam compor a nova agenda de desenvolvimento pós-2015”. Os ODM foram assim substituídos por um conjunto de 17 objetivos denominados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Cada um dos ODS é composto por metas, sendo que estas totalizam 169, orientadas para “erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta”. Os ODS são apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 3 – OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS).

Objetivo 1: Erradicação da pobreza	Objetivo 10: Redução das desigualdades
Objetivo 2: Fome zero e agricultura sustentável	Objetivo 11: Cidades e comunidades sustentáveis
Objetivo 3: Saúde e bem-estar	Objetivo 12: Consumo e produção responsáveis
Objetivo 4: Educação de qualidade	Objetivo 13: Ação contra a mudança global do clima
Objetivo 5: Igualdade de gênero	Objetivo 14: Vida na água
Objetivo 6: Água potável e saneamento	Objetivo 15: Vida terrestre
Objetivo 7: Energia acessível e limpa	Objetivo 16: Paz, justiça e instituições eficazes
Objetivo 8: Trabalho decente e crescimento econômico	Objetivo 17: Parcerias e meios de implementação
Objetivo 9: Indústria, inovação e infraestrutura	

FONTE: AGENDA 2030 (2019).

Em relação ao objetivo 4, relacionado à ‘educação de qualidade’, em uma das metas estabelecidas para este ODS, evidencia-se explícita preocupação com a EpS.

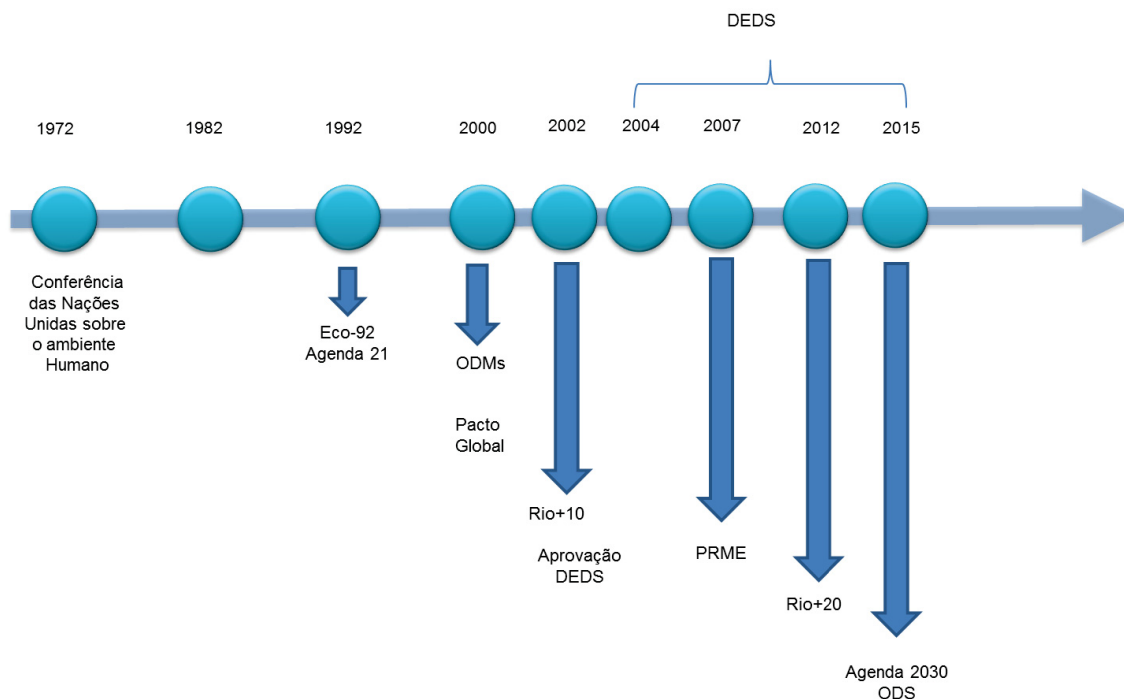
Meta 4.7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento

sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (AGENDA 2030, 2019).

Diante do exposto, é possível observar uma maior preocupação com a EpS, a partir de 2002, com a DEDS, e em iniciativas subsequentes, tais quais o PRME, e os ODS.

Essas conferências e iniciativas desenvolvidas orientadas para a discussão de questões relacionadas à sustentabilidade podem ser visualizadas, em sua ordem cronológica (FIGURA 1).

FIGURA 1 – INICIATIVAS GLOBAIS VOLTADAS PARA A DISCUSSÃO DA SUSTENTABILIDADE



FONTE: A autora (2019), a partir da literatura.

A partir da FIGURA 1 observa-se que a preocupação com a dimensão ambiental da sustentabilidade, presente nos primeiros grandes eventos organizados pela ONU, evoluiu para discussões mais amplas, contemplando também as dimensões social e econômica da sustentabilidade. Também é possível verificar que a preocupação com a educação, até 2000, quando da criação dos ODMs, estava mais voltada para o ensino básico, como é possível ver na descrição do ODM referente à educação. Foi a partir da aprovação da DESD em 2004 que a preocupação global com o EpS no ensino superior se tornou mais evidente.

Tais iniciativas voltadas para implementação da EpS nas IES contribuem para que essas instituições contemplem temas relacionados à sustentabilidade, em seus módulos e currículos em geral (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). No entanto, as IES enfrentam diversos desafios para a implementação da EpS, por conta de que tal implementação demanda uma reforma de grande escala (NAEEM; PEACH, 2011), fazendo com que mudanças radicais nos modelos tradicionais das escolas de negócio sejam necessárias (BARBER et al., 2014) para que as IES sejam efetivas fornecedoras de soluções para as multifacetadas crises globais as quais enfrentam (DYLLICK, 2015).

Essa necessidade de mudanças torna complexo o processo de implementação da EpS nas IES e faz com que os desafios inerentes a tal implementação devam ser estudados e superados, de forma a contribuir para uma implementação bem-sucedida da EpS nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do ensino da Administração nas IES.

No entanto, ainda que todos os princípios e iniciativas evidenciem-se importantes para o desenvolvimento da EpS nas IES, eles não são suficientes para que a inclusão da sustentabilidade em seus currículos e modelos pedagógicos se efetive. Isso devido à existência de desafios enfrentados pelas escolas de administração para a inserção da sustentabilidade em tais instituições. Para superar esses desafios, existem elementos facilitadores que contribuem para impulsionar a inserção da EpS, uma vez que podem ajudar a mitigar esses desafios enfrentados na implementação da EpS.

2.1.3 Desafios para a implementação da EpS em cursos de administração e proposta teórica de frentes necessárias para sua superação

Apesar das orientações e princípios desenvolvidos para conduzir as IES à implementação da EpS, alguns estudos (AMARAL; MARTINS; GOUVEIA, 2015; GODEMANN et al., 2014; WRIGHT, 2010) apontam que as IES já deveriam estar mais bem preparadas para desempenhar um papel relevante na promoção da EpS.

No entanto, a complexidade de se implementar a EpS nas escolas de administração das IES faz com que essas se deparem com a necessidade de superar alguns desafios que dificultam o sucesso de tal implementação. Tais desafios surgem principalmente porque o ensino e aprendizagem da EpS ainda operam sob “velhas

regras”, o que consequentemente gera “resultados velhos” (NAEEM; PEACH, 2011). Necessidades de reformular os currículos, os métodos e pesquisa, as relações de parceria estabelecidas, dentre outros, são elementos que se mostram essenciais para alterar essas “regras antigas”, de forma a orientar a operação das escolas de administração das IES a partir de “novas regras”, voltadas para a promoção da inclusão da sustentabilidade no ensino.

Os desafios enfrentados pelas IES para a implementação da EpS podem ser de diversas naturezas, como por exemplo relacionados à falta de informação, às necessidades de mudanças nas estruturas curriculares e pedagógicas, a recursos, dentre outros. Dessa forma, os principais desafios enfrentados por IES na EpS, identificados na base teórica desta tese, foram alocados em ‘frentes’ que se mostram necessárias para a superação de tais desafios, e que podem ocorrer tanto separada ou concomitantemente, e não necessariamente em uma ordem sequencial.

Uma vez que a necessidade de se formar futuros líderes vem das demandas da sociedade, deve-se primeiramente, ao implementar a EpS nas IES, buscar a **‘Identificação das demandas dos stakeholders das IES’** (frente 1). Estes *stakeholders* consistem nas empresas públicas e privadas, no governo, na comunidade etc. Entretanto, para identificar tais demandas, deve-se superar o desafio referente à falta de informações a respeito das reais necessidades e expectativas dos líderes empresariais, bem como dos estudantes sobre a sustentabilidade (BENN; RUSINKO, 2011). Além disso, estudos como o de MacVaugh e Norton (2012) apontam que os estudantes que ingressam nas escolas de administração normalmente esperam aprender a desenvolver habilidades e conhecimentos que os tornarão aptos a ingressar no mercado como líderes empresariais ou gestores. No entanto, muitas vezes o que acontece nas escolas de negócios é que é dado muito enfoque a problemas ambientais e responsabilidades globais de forma teórica, sendo dada pouca aplicação prática nesses ensinamentos.

Assim, mostra-se necessário compreender as demandas dos *stakeholders* acerca do que se espera dos futuros líderes que as IES formarão. Dessa forma, tanto os gestores de empresas, como os estudantes e o governo têm expectativas sobre os alunos, uma vez que são eles quem irão conduzir futuras organizações, bem como contribuirão para o desenvolvimento ambiental e socioeconômico do país ou região em que se encontram.

Em um estudo com estudantes de um curso de MBA (NET IMPACT, 2009), foi observado que 56% dos alunos estavam insatisfeitos com o ensino ofertado, uma vez que acreditavam que no ensino de modelos financeiros, deveriam ser levados também em consideração os impactos sociais de longo prazo. Dessa forma, Benn e Rusinko (2011) sugerem que uma das formas para mitigar tal desafio consiste principalmente no estreitamento da relação universidade e empresa, de forma que haja maior engajamento entre as partes. Uma das possibilidades para fazê-lo seria a atuação de estudantes no local de trabalho dos líderes empresariais, ou seja, a vivência dos discentes em situações reais de trabalho poderia contribuir para que seus conhecimentos teóricos fossem efetivamente aplicados na prática (HOURNEAUX-JUNIOR; CALDANA, 2017).

Ao fazer isso, os educadores conseguiriam trazer aos alunos a noção de reflexão crítica demandada na aprendizagem transformadora. Isso contribuiria para que os alunos refletissem acerca de problemas e situações reais, desenvolvendo uma mentalidade crítica acerca destes. Tal estreitamento favoreceria a promoção do primeiro domínio da aprendizagem transformadora – o técnico – o qual baseia-se em testes empíricos, dentre outros. Esses relacionamentos também contribuiriam para que o aluno identificasse qual o seu papel social, uma vez que possuiria mais contato com problemas reais e perceberia a importância de sua atuação na solução dos mesmos. Essa percepção relaciona-se, por sua vez, ao terceiro domínio da aprendizagem transformadora, o emancipatório (MEZIROW, 1981).

Assim, o aprendizado do estudante é facilitado e os colaboradores empresariais têm problemas relacionados à sustentabilidade solucionados ou mitigados, a partir dessa interação direta com a universidade. Iniciativas como essa, ainda que demandem de alocação de recursos e estreitamento de relações até então não significativas, contribuem para a melhoria do desempenho das empresas que desfrutam de tais soluções. Além disso, como aponta Dyllick (2015), contribuem para que os estudantes tenham oportunidade de lidar com problemas do ‘mundo real’. Consequentemente, a economia como um todo tende a melhorar, a partir da atuação mais eficiente de tais empresas, o que evidencia tal parceria como benéfica até mesmo para o governo, que passa a ver na melhoria do desempenho econômico das empresas, resultados dos investimentos feitos na promoção da EpS nas IES.

Ademais, não só o governo e as empresas se beneficiam desse relacionamento estreito entre sociedade e universidade, mas também a própria IES.

As instituições se renovam no processo de interação com a sociedade, o que contribui para que o ensino e pesquisa sejam atualizados, bem como para o ensino crítico e ‘socialmente comprometido’ (CORDEIRO MOITA; ANDRADE, 2009).

Conhecidas as demandas e expectativas dos interessados nos futuros líderes que as IES formarão, deve-se buscar a **‘Formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS na IES’** (frente 2). No entanto, para tal, existem algumas barreiras a serem transpostas pelos agentes de mudança que almejam promover a sustentabilidade nas IES. Um desafio comumente enfrentado pelas instituições é a limitada percepção do conceito de sustentabilidade de gerentes (WRIGHT; HORST, 2013). A interação entre universidade e empresa é um elemento importante para assegurar que a oferta de futuros líderes empresariais esteja alinhada à real demanda (líderes que precisam lidar com temas e questões relacionadas à sustentabilidade no ramo empresarial), diante disto, a percepção do conceito de sustentabilidade dos gerentes e líderes empresariais deve estar convergente à percepção dos estudantes que tornar-se-ão futuros líderes. A compreensão difusa do conceito de sustentabilidade (BENN; RUSINKO, 2011) é um elemento presente não apenas nos gerentes e líderes empresariais, mas também nos educadores. O fato de o conceito de sustentabilidade ser muito abstrato e muito amplo faz com que ele não seja plenamente compreendido por muitos (WRIGHT; HORST, 2013; LEAL FILHO, 2011).

Muitas vezes, algumas das ramificações e temas que compõem a sustentabilidade são deixadas de lado, sendo dada maior importância para o aspecto ambiental da sustentabilidade em detrimento aos demais (ética, relacionamento interpessoal, responsabilidade social e demais aspectos relacionados à dimensão social da sustentabilidade). Diante disto, evidencia-se a importância de contemplar todos os aspectos da sustentabilidade em seu conceito (ZOTTIS et al., 2008), de embutir todas as ramificações da EpS nas disciplinas do ensino da Administração (NAEEM; PEACH, 2011; BENN; RUSINKO, 2011). Para conseguir abordar, na reformulação dos currículos, todos os aspectos que a sustentabilidade engloba, deve-se formalizar o conceito a partir dos componentes que o formam, como por exemplo, a ética, a dimensão ambiental, a Responsabilidade Social Corporativa etc.

Essas ramificações da sustentabilidade, ao serem inseridas nos currículos, contribuem para a legitimação do conceito, desenvolvendo uma definição ‘unificada’ do mesmo (BENN; RUSINKO, 2011). A necessidade de um consenso dos agentes de mudança acerca do conceito de sustentabilidade é imprescindível para que as demais

etapas da implementação da EpS nas IES sejam bem-sucedidas, uma vez que, sem isso, nenhuma das outras etapas contribuirá para atingir o propósito da EpS.

A formalização da sustentabilidade nos currículos do curso de Administração deve ser realizada através da inclusão, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), de competências que devem ser desenvolvidas nos alunos da Administração, voltadas para questões relacionadas à sustentabilidade. Os PPC's destes cursos contam, muitas vezes, apenas com as competências apresentadas na Resolução nº.4 do CNE, deixando de lado as preocupações com a sustentabilidade. A elaboração de competências voltadas para a sustentabilidade e inclusão das mesmas no PPC do curso de Administração contribui para que os alunos desenvolvam e adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes (PARRY, 1998) voltadas para uma preocupação com o desenvolvimento sustentável como um todo, contemplando questões ligadas à dimensão social, ambiental e econômica do desenvolvimento.

Após definido e unificado o entendimento do conceito de sustentabilidade, dos componentes e ramificações que o compõem, bem como da inclusão de competências voltadas para a sustentabilidade dos PPC's, para institucionalizar a sustentabilidade e a EpS, deve-se desenvolver uma estratégia, visão e planos de ação claros que contribuam para que as demandas identificadas sejam efetivamente atendidas pelos 'produtos' ofertados pelas IES (CEBRIÁN, 2016; THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012).

Autores como Dlouha et al. (2018) apontam a importância do *networking* na discussão da implementação da EpS nas IES, uma vez que contribui para a troca de experiências, bem como para a formulação e desenvolvimento de programas e estratégias para a EpS.

Subsequente à formalização e institucionalização da sustentabilidade nas IES, evidencia-se como necessário o **'Treinamento e capacitação dos agentes de mudança'** (frente 3), de forma a municiá-los de conhecimentos necessários para a implementação da EpS. Dentre esses conhecimentos, encontram-se os PRME, bem como os materiais disponibilizados por outras iniciativas que visam contribuir para a implementação da EpS nas IES. Além disso, o treinamento e capacitação dos agentes de mudança devem contemplar também a familiarização desses com o termo previamente definido do conceito sustentabilidade e de suas ramificações.

Mais especificamente no contexto brasileiro, observa-se que muitos docentes não conhecem os princípios que orientam a promoção da EpS nas IES. Exemplo disto

pode ser observado no estudo de Fiates et al. (2012), no qual foram entrevistados professores da 15 IES da Grande Florianópolis, e apenas um deles afirmou conhecer os princípios da ONU (PRME). O conhecimento dos princípios que orientam a EpS contribui para que sua implementação seja bem-sucedida, sendo assim, tal ação evidencia-se necessária durante o treinamento e capacitação dos agentes de mudança que contribuirão para a inclusão da sustentabilidade nos modelos e abordagens pedagógicas.

No estudo de Fiates et al. (2012), os participantes entrevistados na pesquisa afirmam que a falta de ações para discutir e disseminar os princípios da educação responsável são oriundas do baixo relacionamento das IES com empresas públicas e privadas, com a sociedade e com a comunidade. Para impulsionar a disseminação dos princípios que orientam a EpS, os autores supracitados apontam como elemento facilitador o estreitamento do relacionamento das instituições com outros *stakeholders*, como a sociedade, o governo, a comunidade etc. Essa interação promove uma aprendizagem mais significativa dos estudantes (FREITAS; ARAÚJO, 2010), contribuindo para seu processo de formação (SARMENTO et al., 2001).

Conhecidos os princípios e iniciativas que auxiliam na implementação da EpS nas IES, os agentes de mudança devem ser treinados e capacitados para inserir a sustentabilidade no ensino da Administração nas IES. Muitas vezes, esses educadores estão aprendendo ao mesmo tempo em que ensinando a sustentabilidade, tendo que ministrar uma disciplina contendo temas com os quais não está familiarizado e que não compreende plenamente (VENHULST; LAMBRECHTS, 2015). Uma vez que é necessário capacitar e motivar o professor para que ele se adeque à nova estrutura curricular, não tradicional e mais interdisciplinar, a UNESCO (2005) aponta a necessidade de uma “rede de apoio formada pelos sistemas educacionais, ONGs, associações comunitárias e indivíduos especialmente treinados”. Essas redes consistem em elementos facilitadores que contribuem para o treinamento e capacitação dos agentes de mudança, uma vez que podem contribuir para que os educadores adaptem os currículos ao contexto educacional local, bem como para que superem os desafios provenientes de tal transição. A importância do papel das redes de parcerias nesta etapa também é evidenciada por Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013) que sugerem a realização de simpósios e oficinas para trocar de experiências entre docentes como ações que podem contribuir para mitigar esse desafio.

Complementarmente, os professores devem ser treinados acerca da existência de abordagens que se evidenciam mais adequadas para a EpS, como abordagens construtivistas e voltadas para uma aprendizagem transformadora (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014). Adicionalmente, devem ser municiados do conhecimento acerca de ferramentas de ensino orientadas por essas abordagens e aprendizagens (MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012; KEARINGS; SPRINGETT, 2003; COLLINS; KEARINGS, 2007), que se evidenciam adequadas para o desenvolvimento de competências voltadas para a sustentabilidade, nos alunos dos cursos de Administração.

Os educadores devem, também, estar aptos a se adaptar a uma nova abordagem pedagógica, menos tradicional, mais interdisciplinar, bem como a novas estruturas curriculares. Para isso, são necessárias **‘Alterações nas estruturas curriculares e nas abordagens pedagógicas’** (frente 4), de forma a contemplar as peculiaridades do ensino da sustentabilidade. Essa adaptação demanda que alguns desafios sejam superados para que a implementação da EpS seja bem-sucedida.

Um dos desafios relacionado a esta quarta ‘frente’ consiste na dificuldade e resistência de se trabalhar as disciplinas dos currículos atuais, de forma interdisciplinar. Ainda que muitas IES já tenham iniciado a promoção da EpS em suas matrizes curriculares, “muitas vezes ainda o fazem de forma pontual e não integrada” (HOURNEAUX-JUNIOR; CALDANA, 2017).

Essa resistência a mudança e à inovação (LOZANO, 2006; ADAMS, 2013) consiste numa barreira à implementação da EpS, uma vez que a promoção da sustentabilidade no ensino, pesquisa e extensão das IES demanda mudanças significativas nos currículos. Isso faz com que educadores menos abertos a mudanças sejam resistentes à implementação e ao ensino de uma de uma disciplina ou tema com o qual não estão familiarizados.

Alguns autores apontam ainda para a necessidade de se introduzir métodos de ensino e abordagens educacionais que enfatizem os resultados afetivos relacionados a atitudes, valores e comportamentos (SHEPHARD, 2008). A preocupação com tais aspectos remete ao desenvolvimento da chamada mentalidade para sustentabilidade nos agentes de mudança (RIMANOCZY, 2014) ou da mentalidade voltada para a sustentabilidade. A inserção da preocupação com a ética e com os valores humanos nas atividades de ensino contribuem para que não seja

dado enfoque apenas aos objetivos dos acionistas das empresas, bem como para sua lucratividade e desempenho econômico (KHURANA, 2007; SHRIVASTAVA, 2010).

Correia, Silva e Romano Junior (2010) também apontam que a utilização de mapas conceituais colaborativos pode contribuir para promover essa mentalidade voltada para a sustentabilidade, entre diferentes grupos de estudantes de diferentes cursos.

Outro motivo que consiste num desafio para se alterar as estruturas curriculares e abordagens pedagógicas reside no fato de que diferentes grupos, muitas vezes de uma mesma Universidade, acabam trabalhando a sustentabilidade de forma fragmentada, e não de forma coordenada. Isso se dá por conta dos diferentes *backgrounds* e diferentes culturas dos professores, o que acaba dificultando a existência de uma visão compartilhada acerca da abordagem da sustentabilidade (THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012; BURSZTYN; DRUMMOND, 2014). Tal fato dificulta a implementação eficaz de abordagens interdisciplinares.

Zanoni et al. (2005) e BurztyN e Drummon (2014) também apontam as estruturas tradicionais das IES como responsáveis pela resistência existente entre os agentes de mudança em adotares estruturas mais flexíveis, tanto na pesquisa quanto no ensino. Benn e Rusinko (2011) apontam que uma das formas para se minimizar tal desafio, é através do envolvimento de especialistas da área na reforma curricular, de forma a auxiliar os educadores a inserir a sustentabilidade em disciplinas específicas. Além disso, evidencia-se necessário utilizar estudos de casos reais, de forma interdisciplinar, motivando a aprendizagem contínua e mútua (STEINER; POSCH, 2006).

Estudos como o de Gadotti (2001) também apontam que a transição da abordagem tradicional para abordagens e ações interdisciplinares demanda o compartilhamento de conhecimento. Tal troca, por sua vez, materializa-se em práticas colaborativas concretas. Uma vez que o conceito de sustentabilidade permeia diversos domínios e disciplinas, a realização de atividades interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento da reflexão crítica nos estudantes e dessa necessária prática colaborativa. Ademais, a interação de alunos que estão cursando disciplinas diferentes contribui para o segundo domínio da aprendizagem transformadora – o prático ou comunicativo (MEZIROW, 1981).

A utilização de ferramentas de ensino baseadas em princípios construtivistas, tais quais a aprendizagem baseada em problemas (RIBEIRO, 2005) e a aprendizagem

vivencial (KOLB, 1984) também contribuem para a EpS. Os professores, que foram treinados acerca das diversas ferramentas de ensino disponíveis e adequadas para o ensino da sustentabilidade (MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012; KEARINGS; SPRINGETT, 2003; COLLINS; KEARINGS, 2007), podem utilizá-las na formação de futuros administradores.

Adicionalmente à dificuldade de se trabalhar as matérias dessa maneira, outros desafios surgem: as restrições financeiras e administrativas necessárias para se desenvolver iniciativas interdisciplinares (COWELL; HOGSON; CLIFT, 1998) e aprendizagens vivenciais. Ferramentas de ensino, como os jogos empresariais, consistem em uma alternativa para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nos alunos, não demandando de recursos financeiros adicionais tais quais os exigidos para uma aprendizagem vivencial, por exemplo. Tal ferramenta contribui para treinar os alunos de Administração para a tomada de decisões, através de simulações de situações reais (MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012).

Além dos desafios supracitados, autores como Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) e Naeem e Peach (2011) evidenciam outro elemento que dificulta a implementação da Educação para a Sustentabilidade nas IES: a alocação de responsabilidade total aos educadores para redesenhar os currículos para a EpS. Assim, ainda que exista um crescimento da preocupação com a inserção da sustentabilidade nas instituições de ensino superior, a inclusão/inserção do tema nas disciplinas específicas, ou seja, a reformulação da estrutura curricular acaba ocorrendo “a partir de iniciativas individuais dos docentes, pouco articuladas com o todo institucional” (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, p.39).

Também a falta de apoio por parte de responsáveis e pessoas de alto escalão das IES é apontada como sendo motivo para a dificuldade de se realizar as mudanças necessárias relacionadas à EpS. Isso pode dificultar também a obtenção de financiamentos e investimentos, principalmente naquelas IES nas quais a sustentabilidade não é vista como prioridade na educação (FIGUEIREDO; TSARENKO, 2013; VELAZQUEZ et al., 2005). Dessa forma, um facilitador para desenvolvimento dos currículos nas IES e para a implementação da EpS é a realização de intervenções nas estratégias e operações dos *campi*, por parte dos líderes e responsáveis das instituições de ensino (ADAMS, 2013). Isso evidencia a necessidade de comprometimento também do todo institucional, e não apenas de iniciativas dos docentes.

Após realizadas as alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas, deve-se colocar em prática as ações para a EpS, ou seja, incluir a sustentabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão propriamente ditas. Complementarmente, para que a implementação das ações e práticas para a EpS seja concretizada, devem existir também ações efetivas propostas no PPC. No entanto, estudos como o de Palma, Alves e Silva (2013) apontaram que um dos principais motivos para que tais práticas não tivessem ações efetivas nos PPC's de cursos de gestão é a falta de ações de sucesso já implementadas.

Tal desafio pode ser minimizado a partir de ações propostas em estudos como o como o de Naeem e Peach (2011), que evidenciam a realização de *workshops*, palestras e demais eventos, como sendo elementos facilitadores para superar tal desafio. Esses eventos contribuem para que os agentes de mudança como a comunidade, empresas privadas e públicas e outros, ao estarem presentes e fisicamente próximos, discutam de forma conjunta, as ações que estão sendo tomadas para a promoção da ES e, conseqüentemente, compartilhem e disseminem tais experiências.

Complementarmente, o conhecimento e contato com IES 'campeãs', ou seja, agentes de mudança referência na implementação da ES nas IES, contribui para que boas práticas sejam compartilhadas (CINCERA et al., 2018), de forma a serem replicadas pelas IES que desejam implementar a EpS, com as devidas adaptações que se mostrem necessárias.

Concomitantemente às frentes apresentadas, é necessário avaliar e monitorar se o real está ocorrendo conforme o planejado. Para tal, mostra-se necessária uma constante '**Avaliação e monitoramento das ações e práticas para a ES**'. Assim, ainda que estudos como o de Cebrián (2016) apontem a dificuldade de se avaliar e monitorar os objetivos da sustentabilidade (como o envolvimento dos grupos de interesses, colaboração e empoderamento dos agentes de mudança), tal desafio deve também ser superado, de forma a identificar pontos fortes e fracos do processo de implementação da EpS.

O autor identifica como ações facilitadoras, ou seja, que contribuem para a mitigação desse desafio, a realização do *benchmarking* em outras universidades, de forma a trazer para o contexto da EpS focal, as melhores práticas identificadas em outras IES. Além disso, a utilização dos chamados 'amigos críticos', ou seja, parceiros

que irão atuar como colaboradores críticos ao processo de implementação da EpS, também se evidencia útil em tal etapa.

No estudo de Benn e Rusinko (2011), os autores apontam que os ‘amigos críticos’ contribuem para melhorias nas ações planejadas e já realizadas, apontando críticas acerca dos métodos e ferramentas utilizados para a EpS, trazendo suas próprias experiências ou de outras IES com as quais têm contato. Diante disto, as colaborações com esses ‘amigos críticos’ se evidenciam importantes para avaliar os resultados obtidos nas etapas necessárias para a implementação da EpS nas IES.

Também importante para verificar se os esforços para EpS estão gerando resultados esperados, recomenda-se avaliar se os alunos egressos e graduandos de Administração desenvolveram e/ou estão desenvolvendo as competências recomendadas pelo CNE, bem como competências voltadas para a sustentabilidade, de forma a prepará-los para sua inserção no mercado de trabalho. Para isso, pode-se utilizar escalas que permitem a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no decorrer do curso de Administração (MICHALOS et al., 2014). Tais avaliações podem contribuir para eventuais necessidades de alterações nos PPC's, bem como nas metodologias de ensino utilizadas, ou de novos treinamentos aos educadores, dentre outros.

A partir do exposto, as ações necessárias para superar desafios e aumentar as chances de sucesso da implementação da EpS em IES podem ser divididas em quatro frentes: (i) identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS na IES; (iii) treinamento e capacitação dos agentes de mudança; e (iv) alterações nas estruturas curriculares e nas abordagens pedagógicas.

Essas frentes, bem como as ações de controle e monitoramento necessárias em cada uma delas, podem ser visualizadas na Figura 2.

FIGURA 2 – FRENTES PROPOSTAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS IES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO



FONTE: A autora (2019).

O Quadro 4 demonstra, de forma resumida, as ações necessárias para superar os desafios para implementar a EpS em cada uma das frentes, bem como os elementos facilitadores para que os desafios sejam superados e as ações, colocadas em prática.

QUADRO 4 – PROPOSTA DE FRENTES, AÇÕES NECESSÁRIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E FACILITADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EpS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE IES.

Frente	Ação para superar desafios	Facilitador
Frente 1: Identificação das necessidades dos <i>stakeholders</i>	Contemplanção das necessidades dos <i>stakeholders</i> nos cursos, através da EpS	Estreitamento do relacionamento com <i>stakeholders</i>
		Alocação de recursos para o estreitamento do relacionamento
Frente 2: Formalização do conceito de sustentabilidade e da EpS nos cursos de Administração da IES	Compreensão e consenso do conceito de sustentabilidade e suas ramificações	Estreitamento do relacionamento com <i>stakeholders</i>
	Elaboração de estratégias e planos de ação para promoção da EpS	<i>Networking</i> e troca de experiências para desenvolver estratégias para a EpS
		Inclusão de competências voltadas para a sustentabilidade, no PPC do curso de Administração.
	Minimização da resistência para trabalhar com abordagens e metodologias de ensino adequadas à ES	Desenvolvimento da mentalidade para a sustentabilidade nos agentes de mudança
Frente 3: Treinamento e capacitação dos agentes de mudança	Disseminação dos princípios e iniciativas para a ES, entre os agentes de mudança	Estreitamento do relacionamento com <i>stakeholders</i> para impulsionar a disseminação dos princípios e iniciativas para a ES
	Treinamento dos agentes de mudança sobre a ES	Redes de parcerias para troca de experiência e <i>know-how</i>
		Realização de simpósios e oficinas destinados aos agentes de mudança
		Capacitação de docentes acerca das abordagens de ensino adequadas para a EpS
Frente 4: Alterações nas estruturas curriculares e abordagens pedagógicas	Flexibilização das estruturas curriculares rígidas	Envolvimento de especialistas na reforma curricular
		Utilização de abordagens de ensino mais adequadas à ES
		Práticas colaborativas para compartilhamento do conhecimento
		Comprometimento do todo institucional (intervenções nas estratégias e operações dos <i>campi</i> , por parte de líderes das IES)
Frente “contínua” (presente em todas as frentes)	Avaliação e monitoramento de ações e práticas para a ES	<i>Benchmarking</i> em outras Universidades
		Colaborações com ‘amigos críticos’
		Utilização de escalas para avaliação das competências do aluno

FONTE: A autora (2019).

A base teórica apresentada permite verificar que as parcerias ou ações que remetem a elas (estreitamento do relacionamento com *stakeholders*, práticas colaborativas, colaborações com ‘amigos críticos’) estão presentes em todas as frentes necessárias para superar desafios para a implementação da EpS em IES.

Sendo assim, evidencia-se relevante discutir acerca das parcerias, elemento facilitador-chave na implementação da EpS.

2.2 PARCERIAS

As parcerias podem ser consideradas como um acordo de duas ou mais organizações, para o compartilhamento de recursos e conhecimentos, com benefício mútuo (VYAS; SHELburn; ROGERS, 2015). Elas podem ser estabelecidas para que diferentes objetivos sejam alcançados.

Prahalad e Ramaswamy (2004) apontam alguns benefícios proporcionados pelas parcerias, como por exemplo a melhoria da duração dos ciclos e redução dos custos, maior eficácia para alcance dos objetivos e metas estabelecidos no escopo de projetos, maior facilidade de acesso a diferentes tipos de conhecimento, alavancagem de investimento, distribuição do risco, dentre outros. Complementarmente, Breault (2013) aponta que é uma vantagem quando estruturas ou burocracias facilitam a parcerias, se são flexíveis e envolvem a equipe toda nas decisões-chave. Para o autor, é também uma vantagem quando as equipes podem trabalhar juntas no desenvolvimento da parceria, de forma tal que se aumenta a confiança existente entre os parceiros. Ademais, é também uma vantagem se um clima prévio de respeito pelas contribuições das partes que interagem existe, de forma tal que distinções entre teoria e prática se tornem irrelevantes.

Ainda que as parcerias possam trazer benefícios para as partes que se relacionam, o estudo de Breault (2013) também aponta os riscos inerentes a manter uma parceria quando os recursos se tornam escassos ou quando *stakeholders* são alterados. Além disso, existe também o risco do parceiro buscar na parceria, benefícios como poder ou prestígio ao invés de mudanças significativas. O mérito de se utilizar abordagens pautadas nas parcerias como um meio de lidar com a dinâmica da educação de professores tem sido reconhecido por ao menos quatro décadas atrás (ZEICHNER, 2010).

As parcerias podem ocorrer entre empresas, organizações de diversas naturezas, instituições, dentre outros atores sociais. No contexto das IES, as parcerias podem contribuir com estratégias externas para que as instituições melhor desenvolvam questões relacionadas à sustentabilidade. Assim, ainda que as IES

consistam em catalisadores para a inserção da preocupação com essas questões, muitas vezes, “seu compromisso com a sustentabilidade, expresso através da adoção de diversas declarações é frequentemente ineficaz, a não ser que seja combinado com outras estratégias internas e externas” (DLOUHÁ et al., 2018, p. 1, tradução nossa). Essas estratégias externas consistem em parcerias e/ou no desenvolvimento e participação em redes de IES.

As redes de instituições de ensino superior, orientadas à sustentabilidade acabam assim, consistindo em uma estratégia externa utilizada pelas IES, com vistas a discutir o andamento da implementação da EpS, a trocar experiências e desenvolver políticas em conjunto.

As atividades das redes de parcerias entre uma IES e outros atores sociais variam desde aquelas que apoiam iniciativas internas às IES – como aquelas voltadas para o ensino e pesquisa, por exemplo – até aquelas cujo alcance vai além das fronteiras de uma IES individual, contemplando, assim, a discussão de políticas globais e locais, o desenvolvimento profissional, e iniciativas de redes de estudantes (DLOUHÁ et al., 2018).

Em se tratando especificamente das parcerias das quais participam IES, autores (PETERS, 2002) recomendam condições que as IES devem alcançar, sendo elas: garantir que as condições para a colaboração sejam expressas de forma clara e negociadas cuidadosamente, reconhecer que as normas de trabalho de cada parceiro são diferentes, sendo que isso deve ser levado em consideração para estabelecer a parceria, criar tempo para o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, garantindo que o grupo que lidera cada organização parceira trabalhe ativamente para desenvolver a parceria, e esteja preparado para um processo longo com inúmeros atrasos e desafios.

Diante do exposto, evidencia-se que, mitigados os riscos de não serem benéficas às parcerias, elas podem promover benefícios para as partes que se relacionam. Assim, de forma a melhor compreender como as parcerias são desenvolvidas na EpS, bem como quais são os benefícios obtidos com as mesmas, na sequência são apresentados estudos que discutem as parcerias desenvolvidas por IES, orientadas à EpS

2.2.1 Parcerias para a Educação para a Sustentabilidade

Dentre os estudos que discutem as parcerias e a EpS conjuntamente, a partir de uma busca nas bases de dados (TABELA 4), dos 39 estudos encontrados, filtrando aqueles desenvolvidos nos últimos cinco anos, apenas quatro deles (EVANS, 2015; PEDERSEN, 2017; MEYER et al., 2017; DLOUHÁ et al., 2018) possuem aderência ao escopo desta pesquisa.

Evans (2015) analisa os desafios institucionais e interpessoais para colaborações interdisciplinares nas IES. Ela sugere também estratégias para superar tais desafios. Os resultados mostram que as maiores chances da interdisciplinaridade colaborativa acontecer são quando estão alinhadas a lideranças visionárias da alta administração. Para a autora, o apoio de pessoas de alto escalão é de suma importância para que os educadores trabalhem o ensino da sustentabilidade de forma interdisciplinar. Caso contrário, a autora reforça que o ensino “fragmentado” da sustentabilidade prevalecerá.

No entanto, para que a interdisciplinaridade ocorra, os docentes devem estar preparados e comprometidos com a EpS. Sendo assim, evidencia-se na literatura estudo que busca investigar “como a aprendizagem colaborativa pode sustentar e promover desenvolvimento profissional continuado para colaboradores de ensino superior, que estejam comprometidos com a EpS como um paradigma educacional” (PEDERSEN, 2017, p. 1, tradução nossa). Para isso, a autora se utilizou de uma metodologia de métodos mistos, envolvendo observações participantes, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. O enfoque do estudo foi uma iniciativa da Austrália, mais especificamente da Universidade da Tasmânia, criada em 2011 “como parte do financiamento institucional estratégico para criar uma Comunidade de Prática da EpS” (PEDERSEN, 2017, p. 5, tradução nossa). A iniciativa buscava aproximar indivíduos, colaboradores da universidade analisada, até então desconexos uns dos outros, que discutiam a EpS. A iniciativa contribuiu para o desenvolvimento profissional de colaboradores da universidade engajados com a EpS, através de práticas de aprendizagem por pares. O estudo permitiu identificar que os valores pessoais e a identidade pessoal são fatores que contribuíram para o engajamento contínuo de colaboradores envolvidos com a EpS na iniciativa voltada à aprendizagem por pares.

A aprendizagem dos docentes é oriunda não só da aprendizagem colaborativa entre pares, mas também a partir dos relacionamentos destes atores com parceiros

externos às IES. Neste cenário, abordagens de treinamento para educadores universitários são discutidas, de forma que eles contribuam para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a colaboração entre ciência-sociedade no ensino superior (MEYER et al., 2017). Os autores ressaltam a importância de colaboração entre as universidades e seus *stakeholders* sociais e regionais, visto que eles podem trazer diferentes perspectivas acerca das reais necessidades da sociedade. Neste cenário os autores apresentam a utilização de abordagens interdisciplinares como contributiva para soluções relacionadas à sustentabilidade. Meyer et al. (2017) evidenciaram a necessidade de mais oportunidades para desenvolvimento profissional de educadores de universidades da Albânia e Kosovo (contexto analisado no estudo). No entanto, evidenciaram também a falta de cooperação interdisciplinar entre ciência e sociedade e seus respectivos *stakeholders*. Para os autores, tal cooperação “é essencial e importante para implementar tanto experiências práticas quanto conhecimento científico no ensino e pesquisa da universidade” (MEYER et al., 2017, p. 17). Ademais, apontaram a necessidade de treinamento aos educadores universitários, para que desenvolvam capacidades e competências sobre desenvolvimento sustentável e colaboração interdisciplinar. Essas competências consistem em pensamento sistemático e estratégico, bem como na compreensão de outras perspectivas e em motivar os alunos a aprender.

Neste cenário, que contempla as parcerias entre IES e atores sociais externos, a literatura apresenta também uma discussão do papel e benefícios que redes de universidades orientadas à sustentabilidade podem angariar à políticas e ao ensino superior como um todo. As redes são consideradas nesse estudo como autônomas, independentes das instituições de ensino superior (DLOUHÁ et al., 2018). Em sua pesquisa, os autores fizeram um mapeamento de redes de instituições de ensino superior, orientadas à sustentabilidade, bem como buscaram responder às seguintes questões: (i) Quais são as áreas de interesse das redes europeias e globais, com fortes programas voltados para o desenvolvimento sustentável?; (ii) como os participantes das redes identificam objetivos comuns e desenvolvem estratégias para alcançar metas comuns relacionadas a políticas e práticas voltadas para o desenvolvimento sustentável?; (iii) Qual o papel das redes de parcerias na UN DESD e como elas visam contribuir para mudanças relacionadas à sustentabilidade no nível do ensino superior, no futuro? E quais são os mecanismos internos e externos das

redes, bem como quais as suas características que contribuem para que seus objetivos sejam atingidos?

Para isso, Dlouhá et al. (2018) realizaram um mapeamento das redes de parcerias entre IES e outros atores, através da busca em websites de 14 redes. Na sequência, realizaram uma *survey*, à qual foi respondida por 15 redes de universidades. Em seguida, realizaram uma análise qualitativa acerca da diversidade das redes de parcerias, da heterogeneidade dos participantes, tamanho, escopo e formas de comunicação. A partir de conversas com atores-chave das redes analisadas, após o mapeamento das redes e também após a *survey*, Dlouhá et al. (2018) evidenciaram que as redes voltadas para sustentabilidade no ensino superior consistem em um “importante mecanismo para mudanças sistemáticas no ensino superior” (DLOUHÁ et al., 2018, p. 1). Ademais, os resultados permitiram identificar uma grande diversidade de interesses e estratégias adotadas pelas redes de ensino superior orientadas à sustentabilidade. Também, essas redes costumam ser ativas em diversas, mas nem sempre em todas, áreas da vida acadêmica, como “ensino, pesquisa, operações dos *campi*, políticas de ensino superior (internas e externas), desenvolvimento profissional, iniciativas estudantis” (DLOUHÁ et al., 2018, p. 20). Os autores também observaram que, em relação ao desenvolvimento de políticas educacionais, as redes de ensino superior ativam parcerias, desenvolvem estratégias e comunicações que se evidenciam relevantes para tais políticas. Sendo assim, essas redes de instituições do ensino superior acabam contribuindo para agregar valor ao campo de desenvolvimento de políticas. Além disso, as redes acabam contribuindo para a criação de um ambiente no qual as universidades participantes são “obrigadas a cumprir seus compromissos voltados à sustentabilidade” (DLOUHÁ et al., 2018, p. 20).

A partir do exposto, é possível observar que poucos estudos trabalham efetivamente, o desenvolvimento de parcerias entre IES e atores sociais externos à instituição. Os estudos de Evans (2015) e Pedersen (2017), por exemplo, discutem a interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa, respectivamente, realizadas internamente às IES. Dlouhá et al. (2018) e Meyer et al. (2017) abordam colaborações das IES com atores sociais externas, a partir da discussão das redes de parcerias e da necessidade de envolver *stakeholders* societais e regionais no ensino da sustentabilidade, respectivamente.

Tais resultados evidenciam uma possibilidade de estudos que aprofundem a discussão dos construtos ‘parcerias’ e ‘Educação para a sustentabilidade’ em conjunto, de forma a melhor compreender como ocorrem as parcerias realizadas por IES orientadas à EpS. Como evidenciado nos modelos para a EpS disponíveis na literatura da temática, bem como nos princípios e iniciativas para a EpS, as parcerias consistem em importantes facilitadores para a superação de desafios enfrentados pelas IES ao implementarem a EpS.

No entanto, para que isso ocorra, as organizações parceiras devem desenvolver seus relacionamentos. Muitas vezes, as organizações não possuem a capacidade necessária para adquirir habilidades, compartilhar informações e conhecimento, desenvolver estruturas e gerenciar possíveis conflitos. Sendo assim, as organizações que almejam desfrutar dos benefícios promovidos por parcerias, devem desenvolver tais habilidades, de forma a usufruir, o máximo possível, das vantagens que parcerias bem estabelecidas podem trazer às organizações. Parcerias bem desenvolvidas podem contribuir para o estabelecimento de confiança mútua entre as partes, e conseqüentemente, da geração de valor (YAN; ZHANG; ZENG, 2010). A capacidade que tais organizações possuem de adquirir tais habilidades necessárias para usufruir dos benefícios das parcerias é denominada capacidade relacional (CR), tema este trabalho em tópico subsequente

2.3 CAPACIDADES RELACIONAIS

As capacidades relacionais estão atreladas a aspectos das capacidades dinâmicas, que por sua vez consistem na “habilidade da empresa em integrar, construir ou reconfigurar competências internas e externas em direção a um ambiente de mudanças rápidas” (PORTO; COSTA, 2013, p. 46). Uma vez que as capacidades relacionais “ocorrem entre duas ou mais organizações, que ao se relacionarem, transferem entre si recursos críticos, conhecimentos e capacidades, integrando rotinas e processos, a fim de melhorar suas eficiências organizacionais” (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 5), Lorenzoni e Lipparini (1999) e Schilke e Goerzen (2010) consideram a capacidade relacional como uma capacidade dinâmica. Isso pois, o desenvolvimento de capacidades relacionais contribui para incrementar a base de

recursos de uma organização, a partir do desenvolvimento de parcerias com outras organizações e indivíduos.

Além da definição dos autores supracitados, existem diversas outras definições de capacidades relacionais (McGRATH, 2008; RODRÍGUEZ-DÍAZ; ESPINO-RODRÍGUEZ, 2006; NGUGI; JOHNSEN; ERDÉRLYI, 2010; COSTA; PORTO; SILVA, 2012). Essas definições convergem entre si, ao destacarem a importância do compartilhamento de informações, rotinas e o desejo de melhorar a desempenho da organização. No entanto, definições de outros autores (PAGANO, 2009; CERUTTI, 2012) fazem com que o conceito de capacidades relacionais seja divergente daquele exposto por Lorenzoni e Lipparini (1999), uma vez que os benefícios apresentados nas definições previamente mencionadas não se encontram explícitos, sendo mais concisos e menos abrangentes (ALVES, 2015).

Para esta pesquisa, adotou-se a definição proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), de forma adaptada, uma vez que o objeto de análise das capacidades relacionais desta pesquisa não são as empresas, mas sim escolas de negócios brasileiras que se relacionam com empresas, organizações, governo e outras com instituições de ensino.

Assim, a capacidade relacional seria a criação proposital e combinação, a partir de recursos comuns, estruturas (tais como conhecimentos, rotinas, procedimentos e políticas) das escolas de negócios com outros atores sociais, para que as partes possam se desenvolver em conjunto, gerenciar conflitos, promover a confiança, transferir conhecimentos e informação, a fim de gerar valor e aprendizagem entre as IES e alcançar melhorias conjuntas de processo, adaptações e/ou inovações nos relacionamentos entre as partes.

Alves, De-Carli e Segatto (2016) propuseram um modelo no qual é possível observar que as capacidades relacionais podem ser divididas em cinco dimensões, sendo elas, (i) coordenação, (ii) cultural, (iii) coadaptação, (iv) tecnológica e (v) conhecimento (Figura 3). O modelo também permite visualizar os componentes de cada dimensão (como por exemplo, 'confiança', 'valores comuns', 'diversidade cultural' e 'normas de comportamento', que são componentes da dimensão cultural).

FIGURA 3 – DIMENSÕES E COMPONENTES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS.



FONTE: Alves; De-Carli; Segatto (2016, p. 1650012-9)

As definições de cada uma das dimensões apresentadas na Figura 3 são apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS.

Dimensão	Definição
Coordenação	consiste na capacidade de gerenciar os recursos da parceria, tornando-os eficientes, rentáveis e produtivos
Cultural	consiste na capacidade da organização em lidar com a diversidade cultural, com valores inimitáveis e com as ligações emocionais e sociais entre os indivíduos envolvidos na parceria
Tecnológica	essa capacidade explora os recursos tecnológicos e humanos da parceria, definindo normas à competência e ao desenvolvimento tecnológico, tais como integração de sistemas e procedimentos técnicos, expansão da visão de sistemas técnicos e de inovação tecnológica, colaboração com novas tecnologias e absorção de lições tecnológicas dos parceiros
Conhecimento	é a capacidade de criar, integrar, utilizar e controlar o conhecimento gerado na parceria. Ela aborda a aprendizagem, as rotinas e processos para facilitar a transferência de conhecimento e as habilidades traduzidas em conhecimento, bens e tecnologias, seja de funcionários, fornecedores ou clientes
Coadaptação	capacidade de adaptar recursos ou modos de funcionamento, para aumentar os benefícios da parceria

FONTE: A autora (2019).

Como pode ser observado na Figura 3, cada uma das dimensões das capacidades relacionais possui componentes. Arelados aos componentes estão os atributos. Os componentes de cada dimensão da CR, bem como os atributos relacionados a esses componentes são apresentados no Quadro 6 seguir. Ademais, são também apresentadas as implicações para cada componente sobre a parceria, bem como os autores que argumentam acerca das mesmas.

QUADRO 6 – DIMENSÕES DAS CAPACIDADES RELACIONAIS, COMPONENTES, ATRIBUTOS, IMPLICAÇÕES E AUTORES.

Dimensão	Componente	Atributo	Implicações	Autor(es)	
Coordenação	Ações formalizadas	Ações de coordenação da parceria	são necessárias ações (formais e informais) de coordenação de atividades e recursos com os parceiros	Schilke e Goerzen (2010)	
	Integração e sinergia	Integração	é necessário que as organizações se percebam pertencentes a um grupo, para reduzir conflitos e para que a parceria seja utilizada como uma estratégia de ação	Schilke e Goerzen (2010)	
		Sinergia	é necessário produzir sinergias entre as alianças individuais		
	Benefícios da coordenação	Vantagens de coordenar a parceria	quanto maior a imersão relacional, mais as organizações se beneficiam dessas alianças (através da troca de recursos, novos métodos de produção, novos produtos)	McGrath (2008)	
	Cultural	Confiança	Desenvolvimento de confiança mútua	quanto mais confiável for o laço entre os parceiros, mais confiável será a transferência de conhecimento entre eles	McGrath (2008); Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010)
Valores		Estabelecimento de valores e cultura comuns	a existência de cultura e valores comuns promove maior profundidade de interações, gerando oportunidades de melhorias de relacionamentos a partir da cocriação de valor	Ngugi, Johnsen e Erdélyi. (2010)	
		Identificação de diversidade cultural	é necessário que a organização saiba lidar com a diversidade cultural, com valores inimitáveis e com as ligações emocionais e sociais dos indivíduos da parceria		
Diversidade cultural		Resolução de conflitos	é necessário se relacionar com a cultura e os valores dos parceiros para lidar com conflitos		
		Normas de comportamento	Desenvolvimento de normas de comportamento		as organizações são afetadas por padrões de comportamento nas relações
			Identificação de interferência de normas de comportamento e valores arraigados em cada parceiro		
Tecnológica	Transferência de tecnologia	Produção e gerenciamento de lições tecnológicas	integração de sistemas e procedimentos técnicos, bem como à absorção de lições tecnológicas dos parceiros	Johnsen e Ford (2006); Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010)	

	Inovações colaborativas	Combinação de recursos, conhecimentos e oportunidades	é necessário explorar as oportunidades de tecnologia e recursos humanos das parcerias para que ocorra a inovação colaborativa	McGrath (2008)
	Rotinas técnicas	Gerenciamento da inovação	é necessário que as organizações colaborem com organizações especializadas para facilitar a inovação	
Conhecimento	Obtenção de conhecimento	Existência de estruturas, métodos e/ou formas de criação de conhecimento	é necessário criar e ter capacidade de aprender e integrar novos conhecimentos, além de criar rotinas que facilitem o compartilhamento de informações	McGrath (2008)
		Absorção e controle de conhecimento	são necessárias ações formais e informais para controlar o conhecimento	Johnsen e Ford (2006)
			o desenvolvimento de recursos e estruturas fortes e efetivas de gestão permite que parceiros tenham recursos bem geridos ou estruturados	Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010)
	Comunicação	Processo de comunicação	é necessário evitar dependência excessiva entre parceiros	
	Recompensas e incentivos	Uso de incentivos para alinhar as parcerias	a capacidade de se comunicar com outros atores para extrair informações aumenta a probabilidade de acessá-las	McGrath (2008)
Coadaptação	Alterações e soluções	Continuo melhoramento das parcerias	são necessárias recompensas e incentivos para alinhar os interesses dos parceiros	Johnsen e Ford (2006)
		Soluções úteis e de longo prazo	são necessárias extensões de parcerias para modificar as parcerias ao longo do processo da aliança	Schilke e Goerzen (2010)
	Experiências anteriores	Reputação e experiência	é necessário que os parceiros, por investimentos e adaptações mútuos, criem novas e eficazes soluções de produtos e processos	
	Avaliação	Parcerias valiosas	a experiência na realização de parcerias anteriores contribui para a contínua transformação da empresa	McGrath (2008)
	Relações estreitas	Fortalecimento de laços	o gerenciamento proativo das parcerias contribui para o fortalecimento de laços de valor e para expandi-las	
			é necessário desenvolver ações para estreitar parcerias ao longo do processo de aliança	Schilke e Goerzen (2010)

FONTE: A autora (2019).

A relevância de usar a perspectiva das capacidades relacionais para desenvolver parcerias reside no fato de que os benefícios podem ser obtidos a partir da análise das dimensões e componentes de CR. Para Cordeiro e Bataglia (2015), é mais provável que as organizações que desenvolvem CR melhorem seu desempenho nas interações com outras partes, uma vez que combinam recursos e compartilham conhecimento para aprimorar suas atividades. Além disso, os autores apontam que as CR permitem que as organizações criem valor a partir do relacionamento que estabelecem com seus parceiros. Além disso, eles podem acessar recursos com mais facilidade (CZAKON, 2009), atingindo seus objetivos. Assim, as CR estão ligadas a aspectos como combinação de recursos, tempo, habilidades gerenciais, transferência e troca de conhecimento, e desenvolvimento de capacidade organizacional (CISZEWSKA-MLINARIC; MLINARIC, 2012).

Complementarmente e seguindo a mesma linha de pensamento, Bronzo e Honório (2005) apontam a importância de aumentar as capacidades relacionais das organizações. Para os autores, quanto maior a capacidade da organização de gerenciar relacionamentos, mais consistente sua capacidade associativa tende a ser, ou seja, sua capacidade de absorver diferentes contribuições externas (BRONZO; HONÓRIO, 2005). Considerando isso, as organizações devem trabalhar para desenvolver suas habilidades relacionais, bem como orientar suas ações para a criação de valor, a fim de desenvolver benefícios, seus processos e aprendizado. A partir do exposto, observa-se que o desenvolvimento das CR é um importante fator de sucesso do desenvolvimento de parcerias.

3 SUPOSIÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTA DE MODELO CONCEITUAL

A base teórica apresentada nesta tese permitiu sinalizar teoricamente, frentes necessárias para a superação de desafios para a implementação da EpS nos cursos de Administração das IES. Os desafios enfrentados por IES e escolas de negócios na implementação da EpS (BENN; RUSINKO, 2011; WRIGHT; HORST, 2013; PALMA; ALVES; SILVA, 2013; NAEEM; PEACH, 2011; CINCERA et al., 2018) foram agrupados, por sua natureza, em quatro grandes frentes necessárias para a sua superação. A partir da junção dos desafios nessas quatro frentes foi elaborada a primeira suposição teórica deste estudo:

Suposição 1 (s1): Os desafios a serem superados pelas IES e escolas de negócios na implementação da EpS podem ser agrupados em quatro frentes, sendo elas (i) a identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) a formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; (iii) o treinamento dos agentes de mudança; e (iv) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas.

Ademais, alguns autores (BENN; RUSINKO, 2011; DLOUHÁ et al., 2018; GONÇALVES; HERRERA; CRUZ, 2013, GADOTTI, 2011) identificaram que as parcerias consistem em elementos facilitadores para a superação de desafios. A análise da literatura permitiu identificar que essas parcerias podem – e devem – estar presentes em todas as quatro frentes, apontadas na Suposição 1, necessárias para superar os desafios levantados. Isso posto, elaborou-se a segunda suposição teórica deste estudo:

Suposição 2 (s2): As parcerias consistem em elementos facilitadores para a superação de desafios na implementação da EpS em cursos de Administração de IES brasileiras, nas seguintes frentes: (i) identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; e (iii) treinamento dos agentes de mudança e; (iv) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas.

A presença das parcerias nas frentes necessárias para a superação de desafios, além de sua importância evidenciada em princípios (como o PRME, por

exemplo) e iniciativas voltadas à sustentabilidade (como nos ODS) torna evidente sua importância para que as IES consigam potencializar as chances de sucesso da implementação da EpS. Isso ocorre, pois as IES podem não possuir todos os recursos dos quais precisam, como conhecimento, informação, *know-how* e experiências prévias. Esses recursos consistem em contribuições externas das quais as IES podem se beneficiar. Para isso, é necessário que as IES gerenciem suas parcerias, uma vez que, para Bronzo e Honório (2005), quão maior for a habilidade da organização de gerenciar suas parcerias, mais consistente será sua capacidade de absorver contribuições externas.

Assim, as parcerias podem – e devem – ser gerenciadas, de forma a minimizar seus riscos de fracasso e de maneira que os parceiros consigam se beneficiar o máximo possível desses relacionamentos colaborativos (CEBRIÁN, 2016; BENN; RUSINKO, 2011; GADOTTI, 2001).

Neste contexto, um dos fatores de sucesso para o desenvolvimento de parcerias, que contribui para sua gestão, são as capacidades relacionais (NGUGI, JOHNSEN, ERDÉRLYI, 2010; DA COSTA et al., 2012). Isso se dá, pois o desenvolvimento das parcerias, a partir da perspectiva das capacidades relacionais, ocorre por meio da análise das dimensões da CR, que são, coordenação, cultural, tecnológica, de conhecimento e de coadaptação (ALVES; DE-CARLI; SEGATTO, 2016).

Assim, conhecendo como cada dimensão está sendo desenvolvida pela IES nas parcerias que estabelece com atores sociais externos, é possível verificar como as parcerias propriamente ditas estão sendo desenvolvidas e, conseqüentemente, contribuir para agentes de mudança e líderes das IES a orientar suas ações e planos estratégicos para a melhoria dos relacionamentos que estabelecem com seus *stakeholders*.

Diante disto, elaborou-se a terceira suposição teórica desta pesquisa.

Suposição 3 (s3): O desenvolvimento de capacidades relacionais contribui para as parcerias realizadas por IES e escolas de negócios na implementação da EpS.

A partir do previamente exposto, bem como das suposições apresentadas, elaborou-se uma proposta de modelo teórico que ilustra a presença das parcerias em todas as frentes necessárias para superação de desafios para a EpS enfrentados por

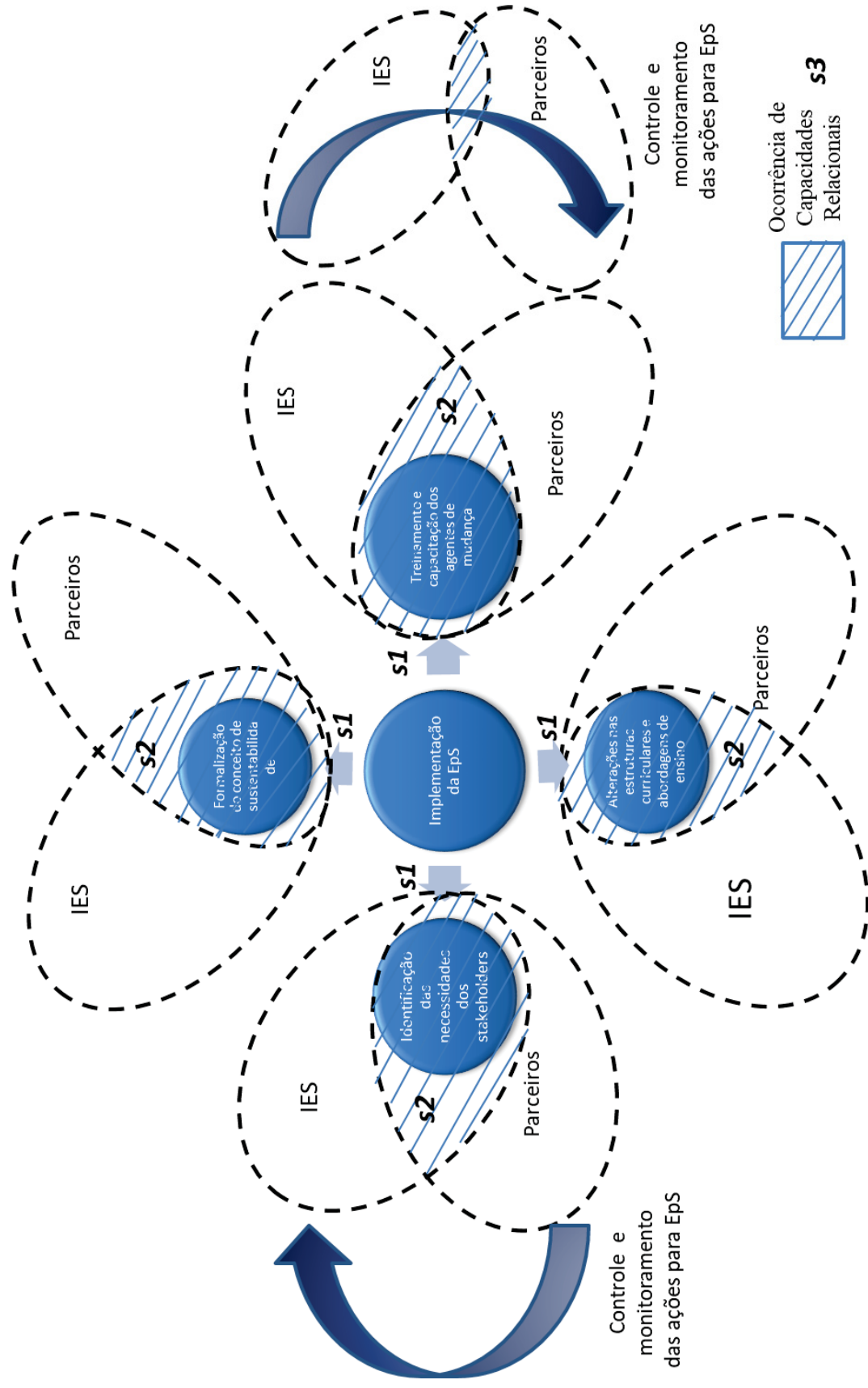
IES, bem como a presença de capacidades relacionais como um fator de sucesso no desenvolvimento de tais parcerias.

Os desafios a serem superados para a implementação e desenvolvimento da EpS, se não mitigados, dificultam a possibilidade de sucesso da inserção da sustentabilidade no ensino, pesquisa e extensão de cursos de Administração de IES. Dessa forma, pode-se inferir que a importância de realizar parcerias através do desenvolvimento de capacidades relacionais é significativa, uma vez que contribui para facilitar a superação dos desafios para a EpS, inerentes ao seu processo de implementação.

O modelo proposto (Figura 4) ilustra todas as frentes necessárias para a superação de desafios enfrentados pelas IES ao implementarem e desenvolverem a EpS, de uma forma não sequencial. Isso, pois as ações de cada uma dessas frentes podem ocorrer separadamente, ou concomitantemente umas às outras, e em diferentes ordens. A disposição das frentes no modelo proposto foi feita de forma a deixar claro que todas elas são necessárias para implementar a EpS nas IES, independentemente da ordem em que ocorrem.

No modelo proposto também é possível verificar que o ‘controle e monitoramento das ações para EpS’ deve acontecer concomitantemente a todas as frentes apontadas. O ideal é que todas as ações sejam monitoradas e avaliadas, de forma a prevenir inconsistências do planejado em relação ao que realmente está ocorrendo, potencializando as chances de sucesso da implementação da EpS.

FIGURA 4 – PROPOSTA DE MODELO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA Eps NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DAS IES.



A frente 1 consiste na ‘identificação das demandas dos *stakeholders*’ das IES, de forma a assegurar que aquilo que as IES estão oferecendo como ‘produtos’ para o mercado e para a sociedade como um todo, convergem com aquilo que é esperado por eles. Um dos facilitadores para que esse alinhamento entre demanda e oferta seja o mais eficaz possível são os relacionamentos estreitos ou parcerias entre as IES e seus *stakeholders*, de forma a otimizar a identificação e o atendimento das necessidades e expectativas de cada um deles.

A frente 2 (‘Formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS’) contempla soluções para os desafios referentes à dificuldade de se compreender o conceito de sustentabilidade, bem como de elaborar planos e ações estratégicas para implementar a EpS. Neste caso, a literatura evidencia a necessidade de parcerias entre as IES e empresas, de forma a alinhar o entendimento do conceito de sustentabilidade entre a instituição de ensino e esse *stakeholders* (NAEEM; PEACH, 2010; BENN; RUSINKO, 2011). Isso contribui para que o ‘produto’ ofertado pelas IES, ou seja, os futuros administradores detenham o conhecimento e competências relacionadas à sustentabilidade alinhadas àquelas esperadas pelas empresas nas quais ingressarão.

Na frente 3 do modelo apresentado na Figura 4, evidencia-se a necessidade de difusão do conhecimento dos princípios que norteiam a EpS. As parcerias também se evidenciam presentes nesta frente, como elemento facilitador, uma vez que o estreitamento do relacionamento das instituições com outros *stakeholders*, como a sociedade, o governo, a comunidade etc. promove uma aprendizagem mais significativa dos estudantes (FREITAS; ARAÚJO, 2010), no que concerne aos princípios que norteiam a EpS, contribuindo para seu processo de formação (SARMENTO et al., 2001). A colaboração entre parceiros, para a troca de experiências e *know-how* também contribui para o ‘treinamento e capacitação dos agentes de mudança’ (frente 3), principalmente através da realização de *workshops*, simpósios e oficinas destinadas aos educadores.

Já na frente 4 ‘Alterações nas estruturas curriculares e nas abordagens pedagógicas’, as práticas colaborativas com especialistas (BENN; RUSINKO, 2011) e o compartilhamento de conhecimento (GADOTTI, 2001) contribuem para reformas curriculares, comumente necessárias para a implementação e desenvolvimento da EpS.

A suposição 1 (s1) mostra-se representada por essas quatro frentes necessárias para a superação de desafios, ilustradas na figura 4. Concomitantemente às quatro frentes apresentadas no modelo conceitual proposto, deve ocorrer o ‘controle e monitoramento das ações para EpS’. Assim, o ideal é que as ações realizadas sejam monitoradas e avaliadas, de forma a evitar inconsistências do que realmente está ocorrendo em relação ao planejado. Neste caso, também para esta ação parcerias com ‘amigos críticos’, sendo estes outras IES e escolas de negócios, podem contribuir para críticas acerca do que está sendo desenvolvido em relação à EpS (BENN; RUSINKO, 2011), bem como para serem usados como referências, quando detentores de boas práticas relacionadas à EpS (CINCERA et al., 2018).

Essas quatro frentes, em conjunto com o ‘controle e monitoramento das ações para a EpS’, contribuem para a superação de desafios inerentes ao processo de implementação e desenvolvimento da EpS, potencializando suas chances de sucesso.

A suposição 2 (s2) está representada na figura 4, a partir das parcerias realizadas com atores sociais externos, que podem atuar como elementos facilitadores para a superação de desafios das quatro frentes apresentadas.

A suposição 3 (s3) também se mostra presente na figura 4, a partir da ocorrência das capacidades relacionais nas parcerias desenvolvidas pelas IES com atores sociais externos. O desenvolvimento de capacidades relacionais contribui para as parcerias realizadas por IES e escolas de negócios na implementação da EpS.

A figura 4 ilustra, assim, um modelo conceitual que permite visualizar uma relação entre os construtos ‘desafios’, ‘parcerias’ e ‘capacidades relacionais’, discutidos em conjunto nesta tese.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os delineamentos metodológicos a serem adotados no estudo, de forma a responder ao problema de pesquisa e cumprir os objetivos aqui propostos. Dessa forma, este tópico está subdividido da seguinte forma: retomada do problema de pesquisa do estudo, apresentação das questões de pesquisa que auxiliaram no cumprimento dos objetivos propostos; definição das categorias de análise; classificação da pesquisa, contendo a abordagem da mesma, natureza, estratégia de pesquisa e critérios de seleção dos casos estudados; procedimentos de coleta e análise dos dados; validade e confiabilidade do estudo e por fim, apresentação da matriz de amarração.

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Laville e Dione (1999), o problema de pesquisa consiste num piloto automático que visa direcionar a pesquisa, devendo ser, segundo Kerlinger (1980), uma questão interrogativa que seja passível de ser testada de forma empírica. Assim, retoma-se o problema de pesquisa deste estudo:

Como são desenvolvidas as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à Educação para a Sustentabilidade, realizadas em cursos de graduação em Administração de instituições de ensino superior?

4.1.1 Questões de Pesquisa.

Com vistas a responder ao problema de pesquisa e cumprir os objetivos propostos neste estudo, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as ações de EpS nos cursos de graduação em Administração?
- Quais são as parcerias desenvolvidas entre os cursos de graduação em Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS?
- Quais são os desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração relacionados à EpS?
- Como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à EpS, realizadas pelos cursos de graduação em Administração?

4.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

As pesquisas podem ser classificadas de acordo com sua abordagem (qualitativa, quantitativa, ou uma combinação de ambas), quanto à sua natureza (descritiva, explicativa ou exploratória) e quanto à estratégia de pesquisa utilizada (estudo de caso, pesquisa experimental etc.).

O presente estudo utilizou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que foram trabalhadas interpretações das realidades sociais dos participantes da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002), tendo em vista “responder a questões acerca das relações entre características de pessoas ou grupos da maneira como ocorrem em situações naturais” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 49), buscando entender o fenômeno referente ao desenvolvimento das capacidades relacionais nas parcerias realizadas por IES e escolas de negócios, voltadas à EpS, conforme as perspectivas dos participantes da pesquisa (GODOY, 1995).

Além disso, esta abordagem de pesquisa permite coletar dados em um ambiente em que não haja controle, de forma a possibilitar a compreensão do fenômeno a partir da interpretação dos participantes (MERRIAM, 2009) e da captura do “significado dos eventos da vida real, da perspectiva dos participantes de um estudo” (YIN, 2016, p. 10).

Quanto à sua natureza, este trabalho caracteriza-se como exploratório, uma vez que buscou diagnosticar situações e explorar alternativas ainda pouco exploradas (ZIKMUND, 2000), como a utilização de uma perspectiva teórica até então não utilizada – as capacidades relacionais – para analisar o desenvolvimento das parcerias realizadas em IES e escolas de negócios com atores externos, no processo de implementação da EpS em cursos de Administração. Uma vez que a busca na literatura evidenciou a ausência de estudos que se utilizam da perspectiva das capacidades relacionais para analisar o fenômeno relacionado ao desenvolvimento de parcerias voltadas à EpS, este estudo procurou suprir essa lacuna (BABBIE, 1998). Ademais, a pesquisa exploratória permite a construção de um processo flexível e não estruturado, de forma a fornecer *insights* para compreender a natureza do fenômeno estudado (MALHOTRA; BIRKS, 2006), tal qual foi realizado nesta tese.

Para responder ao problema de pesquisa e cumprir os objetivos propostos, neste estudo foi utilizado o estudo de multicaso como estratégia de pesquisa, uma vez que o fenômeno estudado (o desenvolvimento das CR nas parcerias realizadas por

IES e escolas de negócios para a implementação da EpS nos cursos de Administração) foi analisado e interpretado a partir da realidade de cada participante da pesquisa (YIN, 2015). De forma a permitir a realização de comparações entre os casos, foi utilizado o estudo de multicaso (EISENHARDT; GRAEBNER, 2007), sendo que cada curso de Administração de uma IES/escola de negócios consistiu em um caso específico que contribuiu para a compreensão em profundidade dos fenômenos individuais (YIN, 2015). Vale destacar sobre o estudo de caso que:

quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, 'como' ou 'por que' algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e 'profunda' de algum fenômeno social. (YIN, 2015, p. 4).

Uma vez que foi estudado o fenômeno do desenvolvimento das CR nas parcerias realizadas por IES e escolas de negócios para a implementação da EpS nos cursos de Administração, o nível de análise do estudo foi organizacional, e as unidades de análise consistiram em líderes, professores e responsáveis pela inserção da EpS nos referidos cursos. Os objetos de análise do fenômeno estudado foram, por sua vez, os cursos de Administração das IES, visto que se buscou estudar como ocorre o desenvolvimento das CR nas parcerias realizadas pelas IES e escolas de negócios estudadas, durante o processo de implementação da EpS especificamente nestes cursos.

4.2.1 Seleção dos casos

A seleção dos cursos de Administração das IES estudados foi não aleatória, intencional e por adesão (EISENHARDT, 1989). Ademais, os critérios de seleção dos objetos de análise foram: (i) possuir práticas declaradas voltadas a EpS, identificadas através de, por exemplo, afiliação da IES a iniciativas que visam a promoção a EpS, tal qual o PRME; ou (ii) possuir publicações científicas (livros e/ou teses, dissertações) relevantes na área de EpS. Após esse filtro, todas as IES deveriam atender a critérios legais (como, por exemplo, ser reconhecida pelo MEC) e possuir a sustentabilidade ou o desenvolvimento sustentável como integrantes do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e/ou da matriz curricular (em disciplinas obrigatórias e/ou eletivas).

Algumas IES, ainda que fossem signatárias ao PRME, não foram selecionadas para esta tese por conta da não adesão à participação da pesquisa, por não possuírem parcerias explícitas voltadas à EpS ou por não ofertarem cursos de gestão/Administração a nível de graduação

Aplicados esses critérios, foram selecionados oito cursos de Administração de IES e escolas de negócios brasileiras, conforme apresentado no Quadro 7.

QUADRO 7 – CASOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO

Instituição	Critério atendido	Natureza	Região do país
FEA-RP (USP)	Signatária PRME	Pública	Sudeste
FAGEN (UFU)	Signatária PRME	Pública	Sudeste
Universidade Beta	Publicações relevantes em EpS	Particular	Sudeste
ESPM	Signatária PRME	Particular	Sudeste
UNESPAR	Signatária PRME	Pública	Sul
UFRGS	Publicações relevantes em EpS	Pública	Sul
Escola de negócios Alpha	Signatária PRME	Particular	Sul
Faculdade Gama	Signatária PRME	Particular	Sul

FONTE: A autora (2019).

O Quadro 7 permite verificar que quatro instituições selecionadas são particulares e quatro públicas; quatro instituições são da região Sul e quatro da região Sudeste do Brasil. Conforme propõe Eisenhardt (1989), o número de casos pesquisados foi tal devido à obtenção da saturação dos dados a partir do levantamento e entrevistas realizadas.

Vale destacar que três IES solicitaram que os dados da pesquisa fossem divulgados de forma anônima, sendo que por este motivo, estas IES foram chamadas de ‘Escola de negócios Alpha’, ‘Universidade Beta’ e ‘Faculdade Gama’.

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste tópico são apresentadas as Definições Constitutivas (DC) e Operacionais (DO) das categorias definidas *à priori* à coleta de dados. Ressalta-se que uma DC consiste em “definições de dicionário, utilizadas por todos, inclusive cientistas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 163) e uma DO “deve especificar a sequência de passos que você dá para obter uma medida” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 2). As definições constitutivas são traduzidas para definições

operacionais, de forma a contribuir para a medição e operacionalização dos construtos (KERLING, 1980). Para a análise proposta, as DC's e DO's utilizadas foram:

4.3.1 Educação para a Sustentabilidade

DC: Aprendizagem que empodera todos a tomarem decisões informadas acerca de integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para gerações presentes e futuras, ao mesmo tempo em que há respeito pela diversidade cultural (UNESCO, 2013).

DO: A EpS pode ser identificada a partir da inclusão da sustentabilidade e suas ramificações em atividades do ensino, pesquisa e extensão (NAEEM; PEACH, 2010; BENN; RUSINKO, 2011) de cursos de Administração.

4.3.2 Parcerias

DC: É um acordo de duas ou mais organizações, para o compartilhamento de recursos e conhecimentos, com benefício mútuo (VYAS; SHELURN; ROGERS, 1995). As parcerias também podem ser percebidas como uma forma das organizações obterem habilidades, para solucionar problemas complexos.

DO: A parceria pode ser identificada a partir de estruturas, ações formais ou informais desenvolvidas pelas organizações, de forma a contribuir para que elas angariem benefícios a partir da cooperação e superem desafios relacionados à EpS.

4.3.3 Capacidade Relacional

DC: Criação proposital e a combinação, a partir de recursos comuns, de estruturas (tais como conhecimentos, rotinas, procedimentos e políticas) intra e inter organizações, para desenvolver em conjunto, gerenciar conflitos, promover a confiança, transferir conhecimento e informação, a fim de gerar valor e aprendizagem entre as organizações a alcançar melhorias conjuntas de processos, adaptações e/ou inovações em RIOs [relações interorganizacionais]" (ALVES; SEGATTO, 2014, pp. 5-6).

DO.: A CR pode ser identificada a partir das dimensões mencionadas por Alves e Segatto (2014), sendo elas a (i) dimensão de conhecimento, (ii) dimensão de coordenação; (iii) dimensão cultural, (iv) dimensão tecnológica e (v) dimensão de coadaptação. Essas dimensões foram observadas, a partir de seus componentes, nas parcerias realizadas pelas IES e escolas de negócios com atores sociais externos com os quais se relacionam.

a) Dimensão de conhecimento:

DC: “Capacidade de criar, integrar, utilizar e controlar o conhecimento gerado na parceria” (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 8).

DO: A dimensão de conhecimento pôde ser observada a partir dos componentes apresentados por Alves e Segatto (2014), que são: obtenção do conhecimento, comunicação, recompensas e incentivos. Tal observação foi feita a partir de elementos que remetiam aos componentes previamente mencionados, presentes nas falas dos entrevistados (obtidas a partir de questões presentes no roteiro semiestruturado do Apêndice A) e nas observações realizadas (guiadas pelo roteiro de observações apresentado no Apêndice B).

b) Dimensão de coordenação:

DC: “A capacidade de gerenciar os recursos da rede, tornando-os eficientes, rentáveis e produtivos” (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 9).

D.O: A dimensão de coordenação pôde ser observada a partir dos componentes apresentados por Alves e Segatto (2014), que são: ações formalizadas, integração e sinergia, benefícios da coordenação. Tal observação foi feita a partir de elementos que remetiam aos componentes previamente mencionados, presentes nas falas dos entrevistados (obtidas a partir de questões presentes no roteiro semiestruturado do Apêndice A) e nas observações realizadas (guiadas pelo roteiro de observações apresentado no Apêndice B).

c) Dimensão cultural:

DC: Capacidade da instituição em lidar com a diversidade cultural, com valores inimitáveis e com as ligações emocionais e sociais entre os indivíduos envolvidos na parceria (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 8).

DO: A dimensão cultural pôde ser observada a partir dos componentes apresentados por Alves e Segatto (2014), que são: confiança, valores e cultura comuns, diversidade cultural e normas de comportamento. Essa observação foi feita a partir de elementos que remetiam aos componentes previamente mencionados, presentes nas falas dos entrevistados (obtidas a partir de questões presentes no roteiro semiestruturado do Apêndice A) e nas observações realizadas (guiadas pelo roteiro de observações apresentado no Apêndice B).

d) Dimensão tecnológica:

DC: “Capacidade de explorar os recursos tecnológicos e humanos da parceria, definindo normas à competência e ao desenvolvimento tecnológico, tais como integração de sistemas e procedimentos técnicos, expansão da visão de sistemas técnicos e de inovação tecnológica, colaboração com novas tecnologias e absorção de lições tecnológicas dos parceiros” (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 8).

DO: A dimensão tecnológica pôde ser observada a partir dos componentes apresentados por Alves e Segatto (2014), que são: transferência de tecnologia, inovações colaborativas e rotinas técnicas. Isso foi observado a partir de elementos que remetiam aos componentes previamente mencionados, presentes nas falas dos entrevistados (obtidas a partir de questões presentes no roteiro semiestruturado do Apêndice A) e nas observações realizaas (guiadas pelo roteiro de observações apresentado no Apêndice B).

e) Dimensão de coadaptação:

DC: “Refere-se à capacidade de adaptar recursos ou modos de funcionamento, para aumentar os benefícios da rede. Investimentos mútuos e adaptações dos

parceiros da rede podem gerar novos produtos, soluções mais eficazes ou melhoramentos no relacionamento” (ALVES; SEGATTO, 2014, p. 10).

DO: A dimensão de coadaptação foi observada a partir das características listadas por Alves e Segatto (2014): alterações e soluções, experiências anteriores, avaliações, relações estreitas. Tal observação foi feita a partir de elementos que remetiam aos componentes previamente mencionados (alterações e soluções, experiências anteriores, avaliações, relações estreitas), presentes nas falas dos entrevistados (obtidas a partir de questões presentes no roteiro semiestruturado do Apêndice A) e nas observações realizadas (guiadas pelo roteiro de observações apresentado no Apêndice B).

4.3.4 Termos Relevantes

Além das definições constitutivas e operacionais, alguns termos relevantes ao estudo são apresentados a seguir:

- **Desenvolvimento Sustentável (DS):** Atendimento das “necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade de futuras gerações de atender às próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p.46).
- **Escolas de negócios:** instituições que possuem foco na educação para negócios tendo em vista cumprir a sua finalidade principal que é aprimorar a qualidade da liderança na sociedade em geral (VASCONCELOS; DA SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2013).

4.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Neste subtópico são apresentados os métodos utilizados na pesquisa para coleta de dados, bem como para análise dos mesmos, em etapa posterior à coleta.

4.4.1 Coleta de dados

Os dados empíricos foram coletados a partir de diversas fontes, de forma a permitir a triangulação dos mesmos (YIN, 2015). As fontes de dados utilizadas nesta pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, observação direta e documentos.

As entrevistas semiestruturadas, em profundidade, foram realizadas com pessoas que lideraram ou lideram a implementação da EpS nos cursos de Administração das instituições analisadas e/ou com professores que aplicam/aplicaram práticas e ações voltadas para a EpS. Ademais, as pessoas entrevistadas possuíam conhecimento acerca das parcerias desenvolvidas pelo curso de Administração da IES, voltadas à EpS.

As entrevistas semiestruturadas consistem em “conversas guiadas”, devendo satisfazer às necessidades da linha de investigação do pesquisador, ao mesmo tempo que “apresentar questões amigáveis e não ameaçadoras” aos entrevistados (YIN, 2015, p. 114). Neste contexto, foi elaborado um roteiro de entrevistas (Apêndice A) que guiou as questões indagadas aos participantes.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o consentimento dos participantes, de forma a facilitar a subsequente análise. O Quadro 8 apresenta os entrevistados de cada IES/escola de negócios, os códigos designados a cada um deles, sua função, o meio de realização da entrevista, o local em que a mesma ocorreu (quando aplicável), a data, duração e a quantidade de páginas transcritas.

QUADRO 8 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS REALIZADAS PARA FINS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

Instituição	Código	Função	Meio de coleta	Local	Data	Duração (min)	Páginas
FEA-RP	E1	Professora	Presencial	Curitiba (PR)	31/11/18	63	13
			Presencial	Ribeirão Preto (SP)	24/04/19	31	10
Alpha	E2	Presidente	Presencial	Curitiba (PR)	13/05/19	49	13
	E3	Membro do comitê de inovação	Presencial	Curitiba (PR)	25/06/19	34	10
FAGEN	E4	Professora	Presencial	Uberlândia (MG)	17/04/19	43	11
	E5	Mestrando auxiliar de projeto para EpS	Presencial	Uberlândia (MG)	17/04/19	14	3
Unespar	E6	Professor	Presencial	Parana-guá (PR)	24/06/19	86	30
UFRGS	E7	Professor	Ligação (áudio)	-	16/08/19	76	19
			Ligação (áudio)	-	06/09/19	28	9
ESPM	E8	Professor	Ligação (com vídeo)	-	24/05/19	66	12
			Ligação (com vídeo)	-	29/08/19	23	6
			Ligação (com vídeo)	-	12/09/19	5	1
Beta	E9	Professora	Ligação (com vídeo)	-	10/07/19	73	13
Gama	E10	Diretora de extensão	Presencial	Curitiba (PR)	02/09/19	49	10
			Presencial	Curitiba (PR)	16/09/19	78	26
	E11	Professora	Ligação (áudio)	Curitiba (PR)	16/09/19	6	2

FONTE: A autora (2019).

A partir do Quadro 8 observa-se que as entrevistas foram realizadas pessoalmente e por ligação com e sem vídeo. Essas ligações foram realizadas via *Skype* e/ou *Whatsapp*. Os entrevistados também foram contactados, em momentos posteriores às entrevistas, para tirar eventuais dúvidas, quando estas surgiam durante a análise de dados. O entrevistado E2 (Universidade Alpha) e as entrevistadas E4 (FAGEN) e E9 (Universidade Beta) foram contactados por *email* para sanar dúvidas

emergentes, enquanto que o entrevistado E6 (UNESPAR) foi contactado por áudio de *Whatsapp* para a mesma finalidade.

Outra fonte de coleta de dados utilizada nesta tese foi a observação direta não participante. A observação direta é “frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado” (YIN, 2015), complementando as informações coletadas a partir de outras fontes de dados. Assim, a observação direta não participante também consistiu numa fonte de coleta de dados, visto que a pesquisadora participou de algumas reuniões nas quais práticas e ações para a EpS foram discutidas por algumas IES aqui pesquisadas.

O Quadro 9 apresenta os eventos nos quais foram realizadas as observações, o local e data em que ocorreram, as instituições presentes, a duração de cada evento e, por fim, o número de páginas transcritas acerca das notas tomadas durante as observações.

QUADRO 9 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS PARA FINS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS.

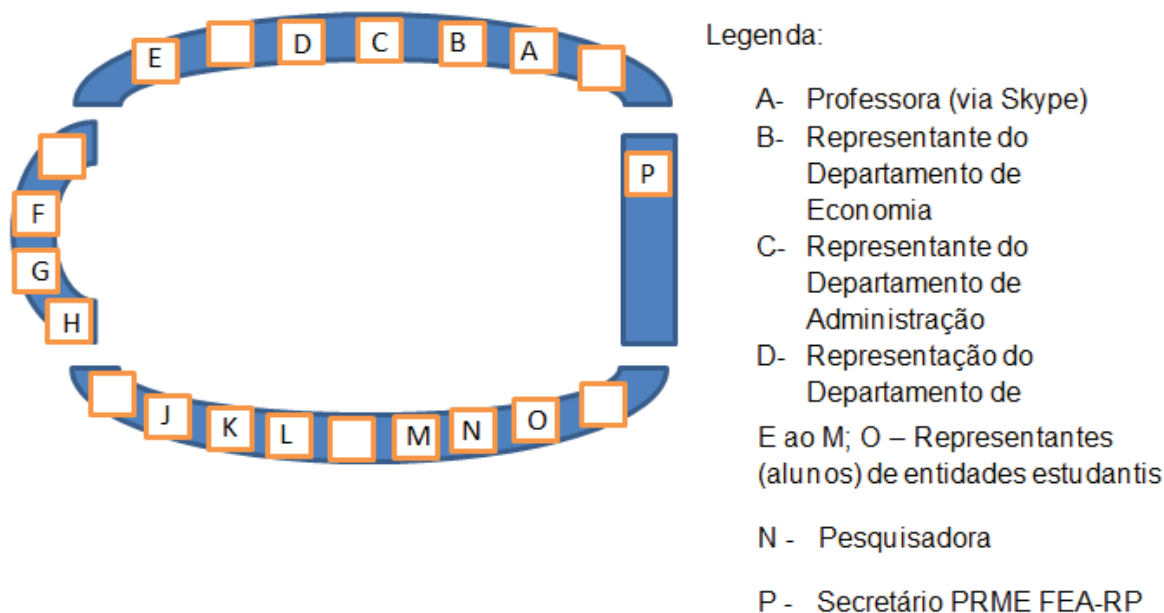
	Evento	Local	Data	Instituição	Duração (min)	Páginas
1	Reunião escritório de sustentabilidade	Ribeirão Preto (SP)	24/04/2019	FEA-RP	90	3
2	Reunião com líder de comunidade	Uberlândia (MG)	17/04/2019	FAGEN	27	1
3	Reunião PRME Chapter Brazil	Curitiba (PR)	12/06/2019	Unespar, FEA-RP, outras IES	180	3

FONTE: A autora (2019).

Vale destacar que as observações diretas apresentadas no Quadro 9 foram possíveis de serem realizadas, uma vez que o período de realização dos eventos, bem como o local dos mesmos, contribuiu para a participação da pesquisadora como observadora não participante.

O evento 1 foi realizado na cidade de Ribeirão Preto (SP) e consistiu numa reunião de membros do escritório de sustentabilidade da FEA-RP, da qual participaram presencialmente, nove representantes de algumas das quatorze entidades estudantis da FEA-RP, um representante do Departamento de Economia, uma representante do Departamento de Contabilidade, uma representante do Departamento de Administração, uma professora do mesmo departamento (via *Skype*), o secretário geral do PRME da FEA-RP e a pesquisadora. A Figura 5 ilustra a disposição dos participantes na sala de reuniões da FEA-RP.

FIGURA 5 – DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO DO ESCRITÓRIO DE SUSTENTABILIDADE NA FEA-RP



FONTE: A autora (2019).

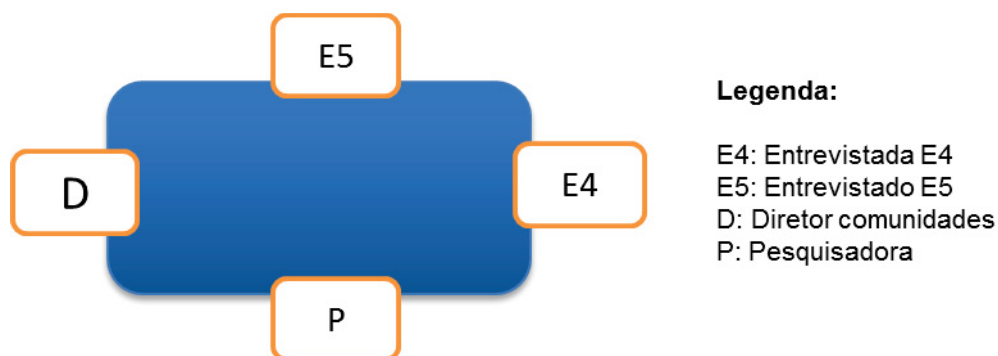
A pauta da reunião consistiu em (i) apresentar comunicados gerais, (ii) discutir ações necessárias para eventos futuros que contemplem a temática da sustentabilidade, (iii) apresentar os pontos principais discutidos na reunião do PRME Chapter Brazil que ocorreu no mês de abril de 2019 e (iv) levantar tópicos a serem discutidos na próxima reunião.

O PRME Chapter Brazil é o “capítulo brasileiro” do PRME e contempla os membros do PRME localizados geograficamente no Brasil. São realizadas reuniões quatro vezes ao ano entre os membros do PRME Brasil, nas quais são apresentadas ações e práticas para a EpS realizadas pelas instituições-membro, bem como discutidas ações conjuntas a serem realizadas entre elas

O evento 2 foi realizado na cidade de Uberlândia (MG), sendo os participantes, uma professora da FAGEN, um aluno de mestrado do curso de Administração da faculdade de negócios, o diretor do Conselho de Entidades Comunitárias (CEC) de Uberlândia e, como observadora não participante, a pesquisadora. O CEC é uma organização para prover serviços para a comunidade, sendo alguns deles: a condução do processo de eleição nos bairros e a apresentação de “produtos” e “serviços” às comunidades atendidas. O membro do CEC, participante da reunião, ocupa o cargo de diretor do Conselho desde maio de 2018.

A reunião com estes participantes teve a duração de aproximadamente meia hora, em uma sala de reuniões do CEC. Os participantes da reunião se encontraram dispostos na sala de reuniões, conforme Figura 6.

FIGURA 6 – DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO COM DIRETOR DO CEC E MEMBROS DA FAGEN.



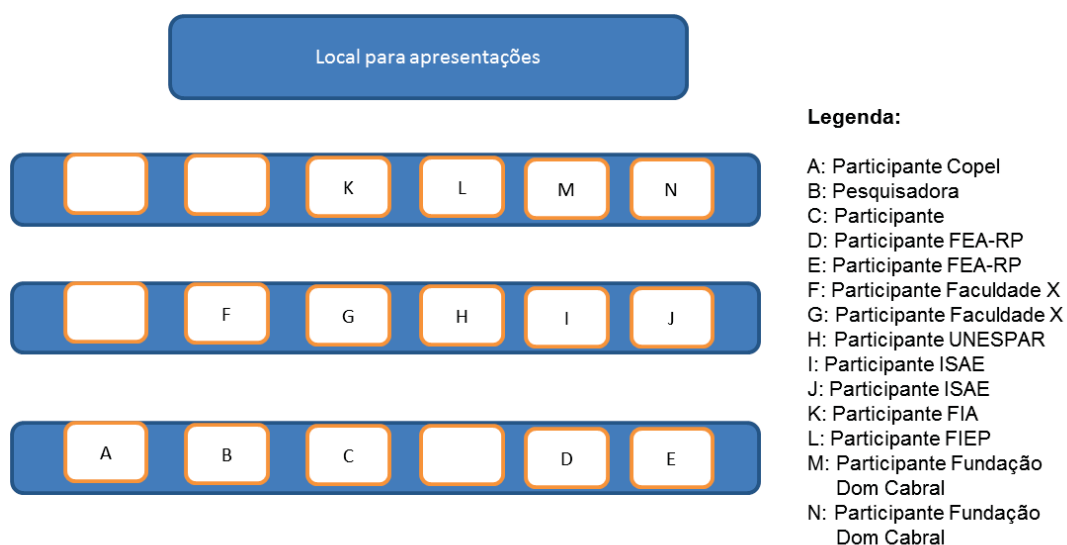
FONTE: A autora (2019).

Durante a reunião, a professora da FAGEN apresentou o PRME, de forma a contextualizar a sua intenção de desenvolver uma parceria com o CEC. Também elucidou o diretor do CEC acerca da importância de se conscientizar os alunos sobre práticas relacionadas à sustentabilidade. Na sequência, apresentou a necessidade de oportunidades que permitam desenvolver essa conscientização dos alunos. Sendo assim, apontou que o objetivo esperado com a parceria com o CEC residia na oferta de ações e atividades que poderiam trazer um retorno para a sociedade, ao mesmo tempo em que trazer essa conscientização acerca da sustentabilidade aos alunos dos cursos da FAGEN. Uma das ações para se concretizar tal intuito foi apresentada ao diretor do CEC na forma da oferta de cursos de formação aos líderes de comunidades carentes.

Em seguida, foram discutidas ações necessárias para colocar a parceria em prática, tal qual a definição do local a serem realizados os cursos de formação, as datas e horários mais adequados e os tipos de cursos a serem ofertados pelos professores e alunos da FAGEN participantes do projeto. Ficou agendada uma nova reunião, para o semestre seguinte, para discutir maiores detalhes da parceria.

O evento 3 foi realizado nas instalações da FIEP, mais especificamente na Casa Sustentável, na cidade de Curitiba (PR), sendo os participantes, algumas IES signatárias do PRME, dentre elas, a UNESPAR, a escola de negócios Alpha e a FEA-RP. A Figura 7 ilustra a disposição dos participantes da reunião na Casa Sustentável da FIEP.

FIGURA 7: DISPOSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE REUNIÃO DO PRME CHAPTER BRAZIL NA FIEP



FONTE: A autora (2019).

A reunião teve duração de aproximadamente três horas e, dentre outros tópicos discutidos, a UNESPAR apresentou ações e práticas de EpS realizadas pelo curso de Administração. Nessa reunião se deu o contato inicial com um professor da UNESPAR, do referido curso, propiciando o agendamento de entrevista posterior para fins de coleta de dados para esta tese.

Além das entrevistas realizadas e das observações não participantes, documentos das IES e de seus cursos de Administração foram analisados. Os documentos analisados foram os PPCs dos cursos de Administração das IES estudadas; *websites* das IES, regimentos internos e os relatórios enviados ao PRME – no caso de IES signatárias da iniciativa – a cada dois anos, denominados *Sharing Information on Progress* (SIP). A análise documental foi realizada com vistas a identificar a presença da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável nas matrizes curriculares dos cursos de Administração e em relatórios referentes às

práticas já executadas voltadas à EpS. Após coletados, os dados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

4.4.2 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo o processo de sistematização organizado nas etapas sugeridas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados conjuntamente com a interpretação. Na pré-análise foi realizada a 'leitura flutuante' dos materiais, com o intuito de conhecer os textos e dados disponíveis acerca da temática, sendo esta realizada a partir da análise dos *websites* das IES que possuem iniciativas e práticas voltadas à EpS declaradas em seus cursos de Administração e da literatura existente. Tal busca propiciou uma maior familiarização do pesquisador com o tema estudado.

Por conseguinte, foi realizada a exploração do material (literatura referente à EpS e CR) que permitiu a definição das categorias. Estas definições, por sua vez, nortearam o protocolo de estudo utilizado na pesquisa (roteiro de entrevistas semiestruturadas e de observação). Uma vez que essa etapa consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016, p. 131), os dados foram codificados neste estágio, com o auxílio do *software* Atlas.Ti de forma a facilitar esse processo.

Por fim, foi realizada a última etapa sugerida por Bardin (2016) na análise de conteúdo, ou seja, o tratamento e a interpretação dos dados coletados. Estes foram realizados a partir da relação entre os dados empíricos e a teoria sob a qual o trabalho se embasa, possibilitando a observação de semelhanças e diferenças nas falas dos entrevistados, bem como a realização de inferências acerca do fenômeno (desenvolvimento da CR nas parcerias voltadas à EpS nos cursos de Administração das IES) estudado.

As categorias de análise foram as seguintes: (i) ações para EpS, sendo os códigos de análise desta categoria: ações de ensino da EpS; ações de pesquisa da EpS e ações de extensão da EpS; (ii) desafios enfrentados por cursos de graduação em Administração na implementação da EpS, sendo os códigos representados pelas quatro frentes (Figura 4) necessárias para a superação dos desafios; (iii) dimensões das CR, sendo os códigos representados pelos componentes de cada dimensão.

Ressalta-se que surgiram códigos emergentes (*à posteriori* à coleta de dados) referentes às dimensões de coordenação da CR e cultural da CR, após coletados e tratados os dados empíricos.

As evidências dos casos foram apresentadas individualmente, a partir das (i) ações para a EpS, (ii) parcerias desenvolvidas pelos cursos de Administração, voltadas à EpS, (iii) desafios enfrentados na implementação da EpS e (iv) capacidades relacionais nas IES estudadas.

4.5 VALIDADE E CONFIABILIDADE

De forma a assegurar o rigor da pesquisa, foram realizados procedimentos de validade e confiabilidade do estudo. A validade do construto consiste na “identificação das medidas operacionais corretas para os conceitos sendo estudados” (YIN, 2015, p. 48). A confiabilidade, por sua vez, consiste na “demonstração de que as operações de um estudo podem ser repetidas, com os mesmos resultados”, minimizando a possibilidade de erros e parcialidades do estudo (YIN, 2015, p. 48). Tanto a validade do construto quanto a confiabilidade do estudo foram asseguradas a partir da triangulação dos dados, visto que múltiplas fontes foram utilizadas (documentos, entrevistas em profundidade e observação). Tais procedimentos contribuíram para confirmar os resultados encontrados em cada uma das fontes de dados utilizada (YIN, 2015).

A validade externa do construto, por sua vez, é baseada na lógica da replicação, uma vez que se espera que os resultados obtidos referentes ao tema aqui estudado (desenvolvimento da CR nas parcerias voltadas à EpS), com outros estudos similares, sejam coerentes com resultados encontrados (YIN, 2015). Para isso, o delineamento da pesquisa foi detalhado, de forma a torná-lo passível de replicação para outros pesquisadores, seguindo o recomendado por Yin (2015) ao afirmar que “um pré-requisito para permitir que este outro pesquisador repita um estudo de caso anterior é a necessidade de documentação dos procedimentos seguidos no primeiro caso”. Assim, torna-se “as etapas do processo as mais operacionalizáveis possíveis” (YIN, 2015, p.52). Ademais, conforme recomendado pelo mesmo autor, foi utilizado e apresentado um protocolo de estudo de caso para assegurar a documentação em detalhes dos procedimentos realizados na pesquisa.

4.6 MATRIZ DE AMARRAÇÃO

Apresenta-se, na sequência, a matriz de amarração (Quadro 10) que permite a visualização das relações entre o problema de pesquisa e os procedimentos metodológicos (TELLES, 2001). Essa matriz permite facilitar a visualização das relações entre o problema de pesquisa, as questões de pesquisa elaboradas, o referencial teórico, as fontes de coletas de dados, as perguntas presentes nos instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise utilizadas.

QUADRO 10 – MATRIZ DE AMARRAÇÃO

Problema de Pesquisa					
Como são desenvolvidas as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à Educação para a Sustentabilidade, realizadas por instituições de ensino superior (IES)?					
Objetivo Geral					
Analisar como se desenvolvem as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à Educação para a Sustentabilidade, realizadas por instituições de ensino superior (IES).					
Objetivos específicos	Questões de Pesquisa	Referencial Teórico	Fonte de dados	Instrumento de pesquisa	Técnica de Análise de dados
(1) Identificar ações e práticas voltadas à EpS nos cursos de Administração/gestão de IES	Quais são as ações de EpS nos cursos de Administração/gestão de IES?	Benn e Rusinko (2011); Naeem e Peach (2010); Freitas e Araújo (2010); Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013); Shepard (2008); Cincera et al. (2018); UNESCO (2005)	Documentos Entrevistas semiestruturadas Observação direta	Questões 1 a 3 (Seção A) do Roteiro de Entrevistas (Apêndice A) Roteiro de observações (Apêndice B)	Análise de conteúdo
(2) Identificar as parcerias desenvolvidas por cursos de Administração/gestão das IES com atores sociais externos, voltadas à EpS	Quais são as parcerias desenvolvidas entre os cursos de Administração/gestão de instituições de ensino superior e atores sociais externos, voltadas à EpS?	Brealut (2013); Vyas, Shelburn e Rogers (2015); Bronzo e Honório (2005)	Documentos Entrevistas semiestruturadas	Questões 5 e 6 (Seção A) do Roteiro de Entrevistas (Apêndice A)	
(3) Identificar os desafios enfrentados pelos cursos de Administração/gestão das IES para o desenvolvimento de ações e práticas relacionadas à EpS	Quais são os desafios enfrentados pelos cursos de Administração/ gestão de instituições de ensino superior relacionados à EpS?	Benn e Rusinko (2011); Wright e Horst (2013); Leal Filho (2011); Cebrián (2016); Thomas, Hegarty e Holdsworth (2012); Fiates et al. (2012); Hournexu-Junior e Caldana (2017); Venhulst e Lambrechts (2015); Cowell, Hogson e Cliff (1998); Jacobi, Raufflet e Arruda (2011); Palma, Alves e Silva (2013).	Documentos Entrevistas semiestruturadas	Questão 4 (Seção A) do Roteiro de Entrevistas (Apêndice A)	
(4) Analisar como são desenvolvidas as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas para a EpS, realizadas pelas IES	Como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à EpS, realizadas pelos cursos de Administração/gestão de instituições de ensino superior?	Alves, De-Carli e Segatto (2016); McGrath (2008); Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010); Schike e Goerzen (2010)	Documentos Entrevistas semiestruturadas Observação direta	Questões 7 a 26 (Seção B) do Roteiro de Entrevistas (Apêndice A) Roteiro de observações (Apêndice B)	
(5) Propor um modelo contemplando as dimensões das capacidades relacionais nas parcerias de cursos de Administração gestão para a implementação da EpS	-	Benn e Rusinko (2011); Dyllick (2015); Naeem e Peach (2011); Cebrián (2016); Cincera et al. (2018); Jacobi, Raufflet e Arruda (2011); Fiates et al. (2012); Shepard (2008); Alves, De-Carli e Segatto (2016); Brealut (2013); Vyas, Shelburn e Rogers (2015)	Documentos Entrevistas semiestruturadas Observação direta	Roteiro de Entrevistas (Apêndice A) e Roteiro de observações (Apêndice B)	

FONTE: A autora (2019) a partir de Telles (2001).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção os casos são apresentados e analisados de forma individual. Para cada caso é feita uma apresentação da IES ou da escola de negócios analisada, contemplando seu ano de criação, sua localização, sua missão, visão e valores. Na sequência são apresentadas ações e práticas voltadas para a EpS desenvolvidas nos cursos de Administração das instituições de ensino, com vistas a responder ao primeiro objetivo específico desta tese, ou seja, “identificar ações e práticas voltadas à EpS nos cursos de Administração”.

Em seguida são apresentadas as parcerias desenvolvidas pela instituição de ensino, voltadas para a EpS, visando cumprir o segundo objetivo específico desta pesquisa, que consiste em “identificar as parcerias desenvolvidas entre cursos de Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS”.

Um subtópico, em cada caso, é dedicado para apresentação dos principais desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração das instituições de ensino e dos elementos facilitadores para mitigar tais desafios. Neste caso, avalia-se o terceiro objetivo específico da tese, que consiste em “identificar os desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração no desenvolvimento de ações e práticas relacionadas a EpS”. Um esquema visual é apresentado ao final deste subtópico, ilustrando em quais frentes necessárias para a superação de desafios para a EpS as parcerias se mostram presentes.

Por fim, são apresentados e analisados os dados empíricos coletados, a partir das dimensões das capacidades relacionais. Neste caso, espera-se cumprir o quarto objetivo específico desta tese, que é “analisar como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à EpS, realizadas pelos cursos de graduação em Administração”. Também aqui são elaborados esquemas visuais permitindo visualizar as dimensões e componentes da CR presentes nos dados empíricos coletados em cada caso.

5.1 FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE RIBEIRÃO PRETO (FEA-RP) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

A escola de negócios aqui analisada foi criada em 1992 como uma extensão da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) de São Paulo sendo, assim, uma unidade da FEA São Paulo no interior do estado. Em 2002 a unidade se tornou uma instituição independente da FEA São Paulo (FEA-RP, 2019).

A FEA-RP se encontra localizada na cidade de Ribeirão Preto, na região sudeste do Brasil e possui atualmente cinco cursos de graduação, sendo eles: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Economia Empresarial e Controladoria e Matemática Aplicada a Negócios. Possui também três cursos de pós-graduação, que são: Administração de Organizações, Controladoria e Contabilidade e Economia. A FEA-RP está vinculada à Universidade de São Paulo (USP) (FEA-RP, 2019), uma universidade pública estadual.

A partir do *website* da instituição verifica-se que a missão da FEA-RP consiste em

atuar como uma unidade de excelência e inovação em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Economia, Administração e Contabilidade, formando profissionais com competência e senso crítico, para o desenvolvimento da sociedade (FEA-RP, 2019).

Já a visão da FEA-RP consiste em ser “liderança entre os centros de referência nas áreas de economia, administração e contabilidade” (FEA-RP, 2019).

A preocupação com a EpS foi formalizada a partir da afiliação da instituição ao PRME em 2012. Na FEA-RP, observa-se que a EpS é desenvolvida através de ações como: a aproximação com empresas, treinamentos fornecidos aos estudantes para o desenvolvimento de competências para a sustentabilidade, eventos voltados tanto para alunos de graduação como de pós-graduação, participação de chamadas para publicação de artigos científicos, busca por pesquisadores de fora do país para realizar palestras e *workshops* na instituição, a articulação com outras instituições, através da realização de pesquisas e eventos em conjunto, além da troca de informações e experiências e da existência de um escritório de sustentabilidade criado em 2015.

Segundo SIP (2018) da FEA-RP o escritório foi criado para lidar com questões administrativas do PRME, bem como para absorver atribuições relacionadas a programas e projetos relacionados a questões socioambientais dentro da escola de negócios. O escritório de sustentabilidade proporciona assim, apoio a professores e estudantes, possui reuniões mensais com seus representantes e é responsável pela disseminação do PRME, dentre outras ações. O escritório funciona como um fórum para discussões, “buscando promover a formação de liderança sustentável, de forma que a Agenda 2030, os ODS e o PRME sejam incorporados espontaneamente e com uma relevante significância para os estudantes” (SIP FEA-RP, 2018, p.14, tradução nossa).

Também é possível observar no SIP (2018), indicativos de referências a alguns ODS nas disciplinas ministradas pela escola de negócios em seus cursos de graduação. Observa-se que o ODS mais presente nas disciplinas é o ODS 8, que se refere ao crescimento econômico sustentável e a trabalho adequado (SIP FEA-RP, 2018).

Durante observação não participante realizada em uma reunião (Evento 1) na qual foram discutidos os projetos da FEA-RP para o próximo ano, também foi possível verificar preocupação com a continuidade de práticas para a EpS. A E1, participante da reunião, reforçou com os alunos representantes de entidades estudantis presentes, a necessidade do apontamento de ideias por parte das discentes sobre como inserir a Gestão Responsável nos currículos. Outro participante da reunião reforçou a necessidade dos alunos pressionarem as coordenações para inserir os ODS em disciplinas da graduação que até então não contemplam o alinhamento com algum ODS. Neste cenário, observa-se uma preocupação com a participação dos alunos na cocriação de planos de ensino.

Também durante a reunião foi possível observar preocupação em tornar a EpS algo mais interdisciplinar. Para isso, uma das professoras do curso de Administração da FEA, participante da reunião, sugeriu a realização de um “estágio social”, assim como já fora feito na instituição tempos atrás. Este consistiria num trabalho interdisciplinar, no qual o aluno deveria resolver um problema da sociedade, de impacto transformacional. Além disso, foi sugerido também que uma disciplina eletiva atualmente ministrada por E1, seja transformada em disciplina obrigatória da FEA-RP, uma vez que busca a formação de líderes responsáveis e trata diretamente de questões relacionadas à temática da sustentabilidade. Nessa disciplina, que

atualmente é optativa, também se busca formar um profissional ético e crítico, coadunando com os objetivos específicos do PPP do curso de Administração (2019, p. 9):

Desenvolver a postura crítica e autocrítica nos graduandos, como um recurso fundamental para a vida profissional e em sociedade (PPP, 2019, p. 9).

Formar um profissional com atitudes orientadas pela ética, humanidade, cidadania e consciência social (PPP, 2019, p. 9).

Tais objetivos coadunam os princípios da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1981), que destaca que o aluno deve possuir capacidade de reflexão crítica, bem como identificar seu papel social.

Também contributivas à EpS são as atividades de cultura e extensão.

A participação de alunos em projetos sociais e de envolvimento com comunidade tem recebido um constante aumento, como por exemplo no ABC da Cidadania, Projeto Rondon, e PICE – Programa Integrado de Capacitação Empreendedora, visando à capacitação em auto-gestão de comunidades de baixa renda, ONGs, cooperativas, apresentando grande ênfase em responsabilidade social e empreendedorismo (PPP, 2019, p.30).

Essas atividades de cultura e extensão contribuem para o desenvolvimento da EpS, uma vez que, retomando o conceito desta, a EpS consiste na “aprendizagem que empodera todos a tomarem decisões informadas acerca de integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para gerações presentes e futuras, ao mesmo tempo em que há respeito pela diversidade cultural” (UNESCO, 2013).

Neste contexto, observa-se que as ações para a EpS na FEA-RP são diversas. No entanto, para serem concretizadas, elas dependem de diversos aspectos, como recursos disponíveis, governança da instituição de ensino, envolvimento de estudantes, dentre outros. Dessa forma, para angariar benefícios ou superar desafios relacionados a estes aspectos, a FEA-RP desenvolve relacionamentos com atores externos, de forma a consolidar parcerias para tais fins.

5.1.1 Parcerias para a EpS na FEA-RP

A FEA-RP possui diversas parcerias com instituições de ensino nacionais, como a PUC-SP, a FEA de São Paulo, o Insper e a Fundação Dom Cabral. Essas parcerias são oriundas da afiliação da escola de negócios ao PRME, e suas principais motivações são a troca de experiências e conhecimento acerca da EpS. Outra parceira da escola de negócios é com a *London Business School*, instituição à qual o coordenador do grupo internacional de pesquisas do qual a FEA-RP faz parte está vinculado. A FEA-RP busca trazer palestrantes de fora do país, como aqueles pertencentes à *London Business School*, para discorrer sobre a temática da sustentabilidade. Esses palestrantes contribuem, assim, para complementar o ensino da temática da sustentabilidade, consistindo em uma das abordagens pedagógicas utilizadas para desenvolver a EpS com os alunos de graduação de Administração.

Além das parcerias com outras instituições de ensino, a FEA-RP possui parceria com empresas, como por exemplo, a AMBEV, a Natura e a Embraer, dentre outras. Segundo E1, a motivação das empresas em participar da parceria com a escola de negócios consiste no fato de poderem:

Estar próximas da faculdade enquanto marca, enquanto empresa de escolha para futuros profissionais e também porque eles todos têm essas questões de indicadores de impacto social [...] mas acho que o ganho maior para as empresas, no caso, é ter esse canal aberto com a universidade (E1, 2019).

Além disso, a parceria contribui para que as empresas ou organizações consigam, por exemplo, pesquisas gratuitas desenvolvidas pela FEA-RP, não dependendo, assim, de alocação de recursos financeiros para contratação de pesquisas de consultorias.

Ademais, dentre as empresas com as quais a FEA-RP se relaciona, algumas delas fazem parte de um conselho executivo parceiro da escola de negócios. Os relacionamentos com as empresas deste conselho são mais estreitos, visto que as empresas opinam acerca das ações tomadas pela escola de negócios referentes ao ensino, à elaboração de disciplinas, dentre outros.

Assim, não só as empresas, organizações e parceiros da FEA-RP se beneficiam dos relacionamentos estabelecidos com uma escola de negócios de ponta como a FEA-RP, mas também a instituição de ensino. Conforme a entrevistada:

A gente tem um laboratório de pesquisas né, muito forte e você tem o vínculo com o mercado direto pros alunos em termos de ensino tanto de graduação como de pós. Ver os casos reais, o que as empresas estão fazendo, ter este *networking* que os alunos gostam muito né, ter contato com estes gestores, com estes líderes empresariais [...] é uma coisa que motiva os alunos nas disciplinas, traz um conteúdo mais empírico forte, que são os casos dentro da disciplina e abre também nosso canal pras pesquisas, então pra gente também é muito bom (E1, 2019).

Dessa forma, observa-se que as motivações para o desenvolvimento de parcerias são oriundas da perspectiva de obtenção de benefícios mútuos para as partes que se relacionam (VYAS; SHELburn; ROGERS, 2015).

O desenvolvimento de ações voltadas para continuidade das parcerias é evidenciado no relatório *Sharing Information on Progress* (SIP) de 2016-2018, uma vez que mostra que eventos com CEO's e representantes de organizações comprometidas com o desenvolvimento sustentável são ações que foram realizadas no período de 2016 a 2018. No plano de ações para 2018 a 2020, evidencia-se a intenção de continuar desenvolvendo parcerias com empresas privadas bem como com o setor público.

5.1.2 Desafios enfrentados pela FEA-RP na implementação da EpS

Um dos principais desafios enfrentados por muitas escolas de negócios consiste na identificação das demandas dos *stakeholders* acerca do perfil de profissional que esperam que essas instituições formem. A FEA-RP supera tal desafio, a partir do estreitamento de seu relacionamento com empresas, sendo esta ação um facilitador (*"E fomos criando algumas iniciativas, né... Trazer as empresas lá pra dentro, que mostra né, essa necessidade desse novo perfil de líder [...]"* – E1, 2018). Além do estreitamento de relacionamentos com empresas, a proximidade com o Pacto Global também contribui para a identificação das demandas das empresas.

Isso vai ao encontro daquilo apresentado no PPP do curso de Administração, ou seja, "A Universidade precisa estar à frente do conhecimento a fim de permitir de forma contínua a formação de profissionais dotados das qualificações exigidas pelo mercado de trabalho e pelo país" (PPP, 2019, p. 6).

Outro desafio evidenciado na literatura (BLANCO-ORTELA et al., 2018) e que a escola de negócios consegue superar é a falta de envolvimento dos estudantes

nas práticas e ações para a EpS. Conforme a entrevistada, essa barreira é superada, pois:

Nossos alunos são nosso grande diferencial [...] eu acho que o vestibular da Fuvest, ele acaba fazendo uma triagem muito boa em relação a algumas competências (com as quais) que os alunos chegam [...] eles têm vindo com valores muito afinados [...] os alunos trazem, já vem com esses novos princípios de educação, esses novos valores mesmo (E1, 2018).

Sendo assim, no caso da FEA-RP, observa-se que o elemento facilitador para a superação de tal desafio é o próprio perfil do aluno que ingressa na instituição de ensino à qual a escola de negócios está vinculada.

Conforme apresentado no PPP (2019, p. 8) também se espera que a formação do administrador da FEA-RP contribua para que o aluno tenha um perfil, quando egresso, que tenha “consciência da importância da cidadania e da ética na vida em sociedade”. (PPP, 2019, p. 7).

Ainda que possuam esse facilitador para a EpS, ou seja, o perfil do aluno que ingressa na universidade, pela fala da entrevistada da FEA-RP é possível observar que a governança da USP, que não possui funcionamento tão *top-down* quanto outras universidades, consiste num desafio com o qual a FEA-RP tem que lidar para poder implementar ações para a EpS.

As nossas dificuldades são claras. A USP é uma instituição muito próxima da lógica de uma Federal em relação à autonomia universitária. E aí, isso é uma coisa muito positiva, pra liberdade de expressão, de pensamento, liberdade de você trabalhar mais organicamente com essas questões, mas é muito difícil, comparando, por exemplo, com uma instituição particular, tipo a PUC, o INSPER, a FGV, que você tem um funcionamento talvez mais *top-down*, as diretrizes mais... que são colocadas e as pessoas cumprem [...] (E1, 2018).

Também na fala da entrevistada da escola de negócios, evidencia-se que um grande desafio ainda consiste na falta de engajamento dos docentes pesquisadores nas práticas e ações voltadas para a EpS.

É uma dificuldade das públicas: de você fazer o engajamento de docentes pesquisadores. É muito mais fácil pra mim hoje, como coordenadora do escritório de sustentabilidade da FEA RP, trabalhar esses assuntos, essas temáticas, dentro das minhas disciplinas (E1, 2018).

Isso faz com que as iniciativas voltadas para a EpS sejam isoladas, tornando o ritmo do desenvolvimento da EpS “mais lento”.

No tocante às metodologias de ensino voltadas para a EpS, os dados empíricos evidenciam que as disciplinas não são trabalhadas, na maioria das vezes, de forma interdisciplinar. No caso da FEA-RP, para a entrevistada, a governança da USP também atua como um desafio para a implementação de metodologias diferenciadas para o ensino da sustentabilidade, por não ser tão focada no desenvolvimento de tais metodologias.

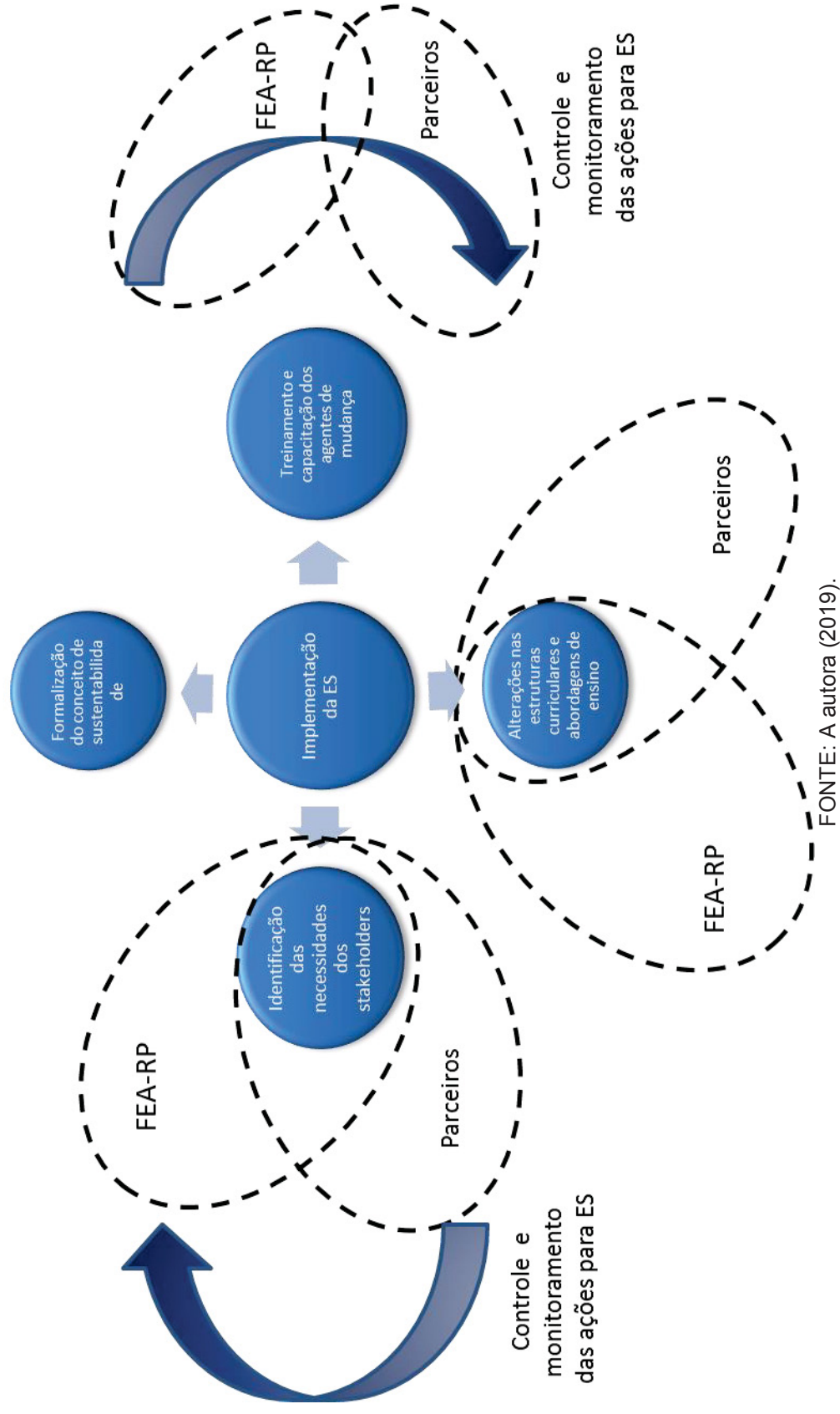
Também relacionado às metodologias de ensino utilizadas, outro desafio que a FEA-RP enfrenta diz respeito ao desconhecimento de docentes sobre como trabalhar disciplinas relacionadas à temática da sustentabilidade. A FEA-RP buscou mitigar tal desafio com ações como a oferta de palestrantes externos ou de pessoal do escritório de sustentabilidade, especializado na temática, para ministrar aulas nas disciplinas de professores que não possuíam familiaridade com a temática da sustentabilidade.

Outro desafio evidenciado na literatura (CEBRIÁN, 2016; SHEPHARD et al., 2015) é a dificuldade de se avaliar as práticas para a EpS. Para isso, a FEA-RP trabalha em conjunto com ‘amigos críticos’, que no caso são representados por um conselho de executivos externos que dão ideias e sugestões de melhorias dos cursos da escola de negócios, a partir de sua visão de mercado. Ainda assim, a entrevistada aponta a necessidade de “*amadurecer muito essa avaliação de impactos*” (E1, 2019) das ações de EpS da FEA-RP.

Não só a participação dos ‘amigos críticos’ consiste num facilitador para a superação de desafios para a implementação da EpS na FEA-RP, mas também a preocupação da diretoria com temáticas voltadas para a sustentabilidade. Isso faz com que o apoio institucional para práticas de EpS seja presente.

A partir das parcerias desenvolvidas pela FEA-RP com atores externos à escola de negócios é possível verificar que elas atuam como elementos facilitadores em duas das quatro frentes necessárias para a superação dos desafios que ela enfrenta ao implementar a EpS (Figura 8).

FIGURA 8 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FEA-RP NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



Pela Figura 8, observa-se a presença das parcerias como elementos facilitadores em duas das quatro frentes necessárias para superar desafios relacionados à implementação e desenvolvimento da EpS na escola de negócios. Também se observa a presença das parcerias com ‘amigos críticos’ na frente relacionada ao ‘controle e monitoramento das ações para a EpS’.

Na frente 1 ‘Identificação das necessidades dos *stakeholders*’ foi possível verificar atuação conjunta com as empresas. O mesmo ocorre com as empresas-membro do conselho executivo parceiro da FEA-RP, que contribuem com eventuais necessidades de ‘alterações nas estruturas curriculares e abordagens pedagógicas’ (frente 4) quando expõem suas opiniões sobre o quê e como ministrar algumas disciplinas.

Os ‘amigos críticos’ também são representados pelo conselho de executivos e contribuem para apresentar à escola de negócios aquilo que está sendo esperado do mercado. Assim, contribuem também para “criticar” a forma como essas demandas estão sendo abordadas no ensino da sustentabilidade na escola de negócios, atuando como elementos-chave no ‘controle e monitoramento das ações para EpS’.

A forma como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, a partir das relações estabelecidas com os atores sociais com os quais a FEA-RP se relaciona, são apresentadas na seção a seguir.

5.1.3 Capacidades Relacionais na FEA-RP

Dentre as cinco dimensões das CR identificadas nos dados coletados da FEA-RP foram observadas apenas quatro delas: conhecimento, coordenação, cultural e coadaptação. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados primários e secundários coletados, referentes ao desenvolvimento de parcerias pela FEA-RP.

Dimensão de conhecimento

Conforme aponta E1 (2019), existe um conselho executivo formado por empresas que atua em parceria com a FEA-RP.

Existe um conselho de empresas que dá ‘pitaco’ aqui duas vezes por ano, tem uma reunião que são os empresários, são vários empresários, são empresários do setor de tecnologia, do setor do agro, de indústrias, como

falei, só para citar rapidamente a EMBRAER, a NATURA, a AMBEV... tem várias empresas neste conselho de executivos... então eles estão sempre no conselho dando sugestões para melhoria da faculdade como um todo, e também participam muito em disciplinas (E1, 2019).

A partir do excerto da entrevista de E1, observa-se que essas reuniões consistem em ações formais para controlar o conhecimento acerca das ações que estão sendo realizadas para melhoria da faculdade, sob o ponto de vista do mercado, uma vez que nessas reuniões os membros do conselho executivo avaliam as ações que estão sendo tomadas na escola de negócios.

Verifica-se, assim, a presença do componente 'obtenção de conhecimento' da dimensão de conhecimento da CR, a partir da identificação de ações formais para controlar o conhecimento. Para E1 (2019), nessas reuniões, os gestores das empresas-membro do conselho executivo verificam se as ações propostas em reuniões anteriores foram implementadas, além de darem sugestões de melhorias para os cursos.

Também foi verificada a presença de ações formais para integração de novos conhecimentos durante observação não participante feita em uma reunião realizada na FEA-RP (Evento 1), na qual foram discutidos os projetos da escola de negócios para o decorrer do ano. Na reunião, observou-se que a participante que representou a FEA-RP (professora A) na reunião do PRME Chapter Brazil trouxe informações para a FEA-RP que poderiam ser úteis para o desenvolvimento da EpS na escola de negócios.

Na reunião, verificou-se que a professora A, que havia participado da última reunião do PRME Chapter Brazil, trouxe uma ação realizada por outra instituição signatária, parceira da FEA-RP, acerca do mapeamento de indicadores de desempenho da instituição. A professora da FEA-RP, participante da reunião do PRME, comentou a possibilidade de realizar o mesmo na FEA, e que para isso poderiam "trocar ideias com instituição sobre como foi feito lá". Sendo assim, essa reunião, realizada na FEA, também consiste em uma ação formal que contribui para a integração de conhecimentos dos parceiros.

Outra ação tomada pela escola de negócios e que diz respeito à dimensão de conhecimento da CR consiste no registro, através da criação de um repositório de ações realizadas com os parceiros da escola de negócios, de forma a tentar manter um histórico das atividades realizadas.

O [secretário do escritório de sustentabilidade] tá tentando fazer uma coisa um pouco diferente [...] ele falou, “Se amanhã eu não estiver aqui, tudo ele põe no sistema de gestão de pautas da USP, de colegiado... ele tenta fazer as coisas o mais institucionalmente possível (E1, 2019).

Segundo a entrevistada, isso não era feito pelos secretários anteriores. Conforme E1, *“os outros não... salvavam na pasta, no computador deles... E aí um foi para a Superintendência de Gestão Ambiental (SGA), um foi para a Farmácia... aí ficava ‘E agora? Liga para o fulano, pergunta’”*.

Conforme E1, o que facilitava o conhecimento de ações passadas realizadas com parceiros era o fato de que os secretários anteriores do escritório de sustentabilidade possuíam relação de orientação com E1. Sendo assim, em gestões passadas não havia um registro das ações tomadas, havendo uma grande dependência de contactar os gestores sempre que fosse necessário o conhecimento de alguma experiência passada com eventuais parceiros. Hoje, busca-se reduzir essa dependência de relações interpessoais, através da criação e manutenção de um repositório de ações, conforme aponta E1 acerca da forma de atuação da atual gestão.

Mas eu percebo dele esta preocupação de deixar tudo estruturado... que amanhã alguém entra lá no sistema e tem lá, tudo que a gente já fez, tudo que a gente vai fazer, com quem a gente já falou, que a gente fez para organizar o evento, quem participou... e está tendo esta preocupação maior em nível institucional da diretoria nova também (E1, 2019).

Dessa forma, evidencia-se, hoje, maior preocupação em controlar o conhecimento já adquirido. Além do registro feito em sistema, E1 aponta também que as atas de reuniões, ainda que não usadas em todo seu potencial, servem como instrumento de registro de ações passadas. Assim, observa-se também neste caso, a presença do componente ‘obtenção do conhecimento’ que contribui para o desenvolvimento da dimensão de conhecimento.

A ‘comunicação’ consiste em outro componente da dimensão de conhecimento da CR e, a partir dos dados empíricos coletados, é possível observar que o processo de *feedback* entre a FEA-RP e seus parceiros ocorre tanto de maneira formal quanto informal. O *feedback* para empresas que ministram palestras nas disciplinas do curso de Administração da FEA-RP normalmente é feito de maneira informal, uma vez que, conforme E1, *“no caso das minhas disciplinas eu mesma dou*

o feedback para os meus colaboradores... “Olha, os alunos adoraram esta palestra, você tem que vir mais, vou te chamar de novo””.

No caso das empresas que estão participando de projetos desenvolvidos pela escola de negócios, elas recebem da FEA-RP relatórios com os resultados dos projetos realizados. Tais ações contribuem para que o conhecimento entre os parceiros seja compartilhado, contribuindo para o desenvolvimento da dimensão de conhecimento da CR.

A partir do exposto, observa-se a presença dos componentes ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) nos dados empíricos da FEA-RP.

Dimensão de coordenação

No que diz respeito à dimensão de coordenação da CR, a partir da fala de E1 observa-se a realização de reuniões duas vezes por ano, entre a escola de negócios e as empresas-membro do conselho executivo. Ainda que essa reunião ocorra normalmente em maio e em novembro de cada ano, não é obrigatório que as empresas participem, consistindo, assim, numa ação informal de coordenação da parceria.

Ademais, para E1, tanto o escritório de relações empresariais quanto o PRME ajudaram na coordenação das parcerias. O escritório de relações empresariais, por exemplo, ajuda professores que não possuem muito contato com o mercado a se relacionarem mais de perto com as empresas, não dependendo exclusivamente das relações interpessoais do professor com gestores de empresas para conseguir trazê-las para ministrar palestras em suas disciplinas, por exemplo.

A existência de tais ações de coordenação da parceria (atributo do componente ‘ações formalizadas’ da dimensão de coordenação da CR) contribui assim, para o desenvolvimento da dimensão de coordenação da CR.

Dimensão cultural

Um componente da dimensão cultural identificado na fala de E1 foi a ‘confiança’. Para E1, o fato de a escola de negócios fazer parte do PRME e estar vinculada à USP contribuem para dar credibilidade à FEA-RP e consequentemente, contribuem que os parceiros com os quais a escola de negócios se relaciona possuam confiança em se relacionar com a mesma.

Eu acho que a rede PRME, o nome PRME e o nome USP já dão essa questão da confiança bem colocada né, o interesse então das empresas estarem com uma parceria aberta com a USP... seja de pesquisa seja escrever um livro (E1, 2019).

Segundo E1, não só a afiliação ao PRME e a vinculação à USP ajudam para o estabelecimento de relações de confiança com os parceiros, mas também o desempenho da escola de negócios e de seus parceiros (através de entregas no prazo e com qualidade) contribuem para gerar confiança entre as partes que se relacionam. Para E1, *“o que cria a relação de confiança, além do nome das organizações envolvidas, eu acho que é o relacionamento mesmo... é cumprir prazo é mostrar seriedade, entregar com qualidade, é tempo de convivência entre as partes”*.

Dimensão de coadaptação

Evidencia-se na fala de E1 a presença do componente ‘alterações e soluções’ da dimensão de coadaptação da CR, uma vez que em relação ao ‘contínuo melhoramento das parcerias’ (atributo deste componente), E1 afirma que não existe um mecanismo para melhorar as parcerias, mas que *“a partir do momento que você vai trabalhando e os parceiros vão vendo que tá legal, eles querem continuar”* (E1, 2019).

É possível observar também, na fala de E1, a presença do componente ‘experiências anteriores’. Conforme E1, *“Isso (usar experiências anteriores) a gente faz, meio que intuitivamente, mas faz. Então sempre a gente tá reconvidando parceiro, e contratando uma pesquisa naquela empresa, sempre.”*

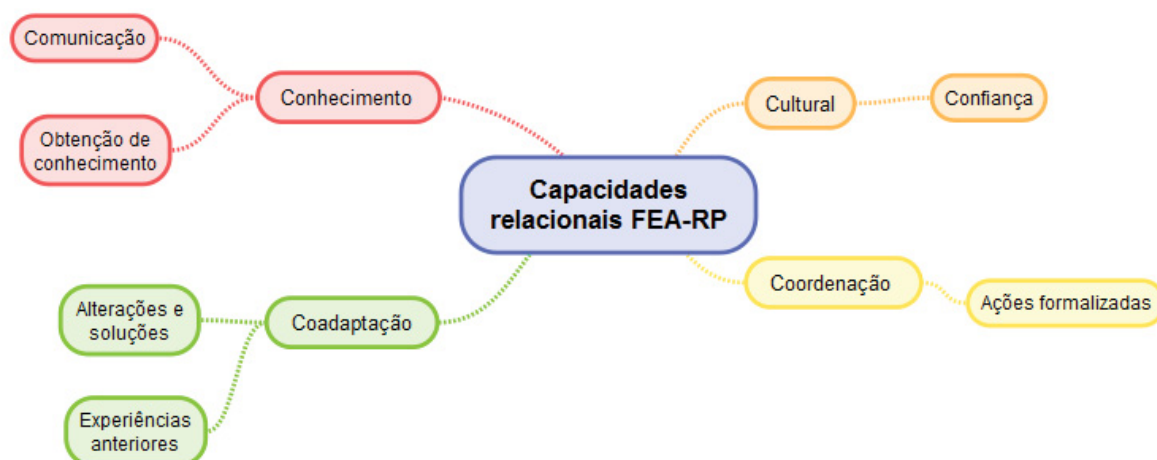
Além disso, E1 aponta que os professores que se utilizam dos “serviços” das empresas para ministrar palestras em suas disciplinas, por exemplo, trocam informações entre si acerca da qualidade da palestra e adequação da mesma para determinadas disciplinas. Conforme E1: *“única coisa é que entre docentes, é eu falar com o professor “A”, por exemplo, “Oh, a palestra da Ambev é muito boa pra Recursos Humanos...”. Mais essa troca de informações”*. A fala busca retratar conversas informais entre os docentes acerca da “qualidade” das palestras já realizadas em determinadas disciplinas. Essas conversas informais contribuem para informar docentes que buscam palestrantes acerca de quais deles poderiam agregar conhecimento à sua disciplina, ou seja, palestrantes potenciais para o propósito desejado.

Dessa forma, ainda que não sejam consultados registros ou históricos de ações tomadas em experiências anteriores com parceiros, como aponta E1, as experiências anteriores são levadas em consideração para a criação de parcerias novas ou renovação de parcerias já desenvolvidas.

Os dados empíricos da FEA-RP permitiram evidenciar, assim, os componentes ‘alterações e soluções’ e ‘experiências anteriores’ da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Em relação às dimensões da CR, mostraram-se presentes a dimensão de conhecimento, de coordenação, cultural e de coadaptação, conforme ilustrado na Figura 9.

FIGURA 9 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FEA-RP



FONTE: A autora (2019).

Ainda que o modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) aponte a presença de outros componentes além dos evidenciados Figura 9, foi possível observar, nos dados empíricos da FEA-RP, a presença de um componente da dimensão de coordenação – ‘ações formalizadas’, um componente da dimensão cultural – ‘confiança’ –, dois componentes na dimensão de conhecimento – ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ – e dois componentes na dimensão de coadaptação – ‘alterações e soluções’ e ‘experiências anteriores’. Todas as dimensões e componentes evidenciados nos dados empíricos da FEA-RP foram definidos *à priori* à coleta de dados.

5.2 ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA

A escola de negócios Alpha faz parte de uma faculdade privada que existe há mais de vinte anos. Ela encontra-se vinculada a uma mantenedora, criada em 1996. A escola Alpha se encontra localizada na região Sul do país, no estado do Paraná, e possui cursos de graduação, de curta e média duração e de pós-graduação. Dentre os cursos ofertados, a escola de negócios possui um curso de gestão, presencial, de dois anos de duração.

A missão e visão da escola de negócios foram desenvolvidas pautadas nos pilares de aprendizagem da UNESCO, sendo assim, baseadas na aprendizagem transformadora. A missão da escola Alpha remete a uma preocupação em ocupar posição de destaque em relação às suas práticas contributivas ao desenvolvimento sustentável, bem como à formação de líderes responsáveis. Já a visão da escola de negócios Alpha contempla preocupação em ser referência na forma de aprendizagem que acredita contribuir para o pensamento crítico e reflexivo do aluno, além de desenvolvê-lo para prover resultados sustentáveis e inovadores às organizações.

Dentre os valores da escola de negócios, encontram-se a governança, a inovação, a sustentabilidade, a ética, a liderança e o empreendedorismo. Dessa forma, evidencia-se presente tanto na missão, visão e valores da escola de negócios Alpha, a preocupação em formar gestores preocupados com as questões relacionadas à sustentabilidade.

No projeto pedagógico do curso (PPC) de graduação em gestão também é possível observar preocupação em formar alunos capazes de lidar com questões

relacionadas ao desenvolvimento sustentável, além de elucidar suas responsabilidades como cidadãos.

Dentre as ações para a EpS realizadas pela escola de negócios Alpha, destaca-se a afiliação a iniciativas globais que contribuem para que eles consigam colocar sua missão, visão e valores em prática. Estas iniciativas são os ODS, o PRME e o Pacto Global. A escola de negócios se tornou signatária do Pacto Global em 2011 e buscou integrar os ODS em suas metodologias de ensino desde sua criação em 2015 (RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA, 2018).

A motivação para se trabalhar práticas e ações para a EpS, conforme aponta E2, foi oriunda do próprio perfil do presidente da escola de negócios Alpha.

Ele sempre já pensava nisso. Então ao criar a instituição, desde o começo, ele já acreditava nisso, como o papel de uma escola de gestão, que precisava formar lideranças que fossem responsáveis nesse sentido. Então a maturidade foi evoluindo também de acordo com a evolução do conceito né, começou com Responsabilidade Social (RS), depois foi virando sustentabilidade. Então a gente sempre teve presente nas grandes discussões, desde tipo ECO92, os protocolos, Rio+20, então sempre a gente tava lá participando também (E2, 2019).

Neste contexto, desde sua criação a escola de negócios realiza algumas ações e práticas voltadas para a EpS. Conforme E2, as disciplinas da graduação estão alinhadas aos ODS.

A graduação é um laboratório né... foi, né... hoje já é um modelo validado né. Como a graduação é mais recente, quando começou as aulas, já estava baseado na agenda dos ODS. Então como a gente signatário das iniciativas da ONU, tem muitos projetos internacionais que a gente começou a trazer pros alunos se envolverem e se engajarem. Então muito da metodologia da graduação hoje, ela é baseada em desafios assim... metodologias ativas, trabalhos em grupo (E2, 2019).

Ademais, os alunos da graduação devem fazer um projeto interdisciplinar, a cada três meses. Neste projeto, os alunos devem trazer o viés da sustentabilidade e apresentar uma solução para as empresas, acerca do desafio no qual estão trabalhando. Neste caso, observa-se a preocupação em se trabalhar com os alunos questões relacionadas à sustentabilidade de forma interdisciplinar. Outra iniciativa da escola de negócios Alpha, voltada para a EpS, é a participação do aluno na cocriação do plano de ensino;

A aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1981) também se mostra presente no PPC do curso de graduação da escola de negócios Alpha, como abordagem utilizada para o ensino-aprendizagem. Conforme E3, a utilização dessa abordagem de ensino passou a fazer parte da escola de negócios a partir de uma iniciativa na qual o comitê de inovação da escola solicitou aos seus colaboradores ideias inovadoras para o desenvolvimento de ações, tanto de ensino quanto administrativas. Uma dessas ideias foi a utilização da aprendizagem transformadora como abordagem de ensino. Uma vez que aprendizagem transformadora busca desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nos alunos, ela se evidencia como contributiva e adequada ao ensino da sustentabilidade.

Outra ação voltada à EpS e realizada pela escola de negócios Alpha em conjunto com outras instituições signatárias do PRME foi a criação de um manual de disseminação dos ODS em instituições de ensino superior. A iniciativa foi realizada pela escola de negócios Alpha em conjunto com outras instituições de ensino superior privadas da região sudeste do país. Os criadores do manual colocaram em prática os passos por eles recomendados no *handbook* e compartilharam entre si como foi a experiência. O manual acabou sendo, assim, disseminado para uma série de instituições, que não apenas àquelas signatárias do PRME e participantes de sua criação.

Também uma ação voltada para a EpS realizada pela escola de negócios Alpha em parceria com instituições do PRME da América Latina foi a criação de um guia de Responsabilidade Social para instituições de ensino. Foi criada *“uma série de indicadores de como reportar e mensurar isso dentro de instituições de ensino”* (E2, 2019).

Para colocar algumas dessas ações em prática, a escola de negócios Alpha realiza parcerias com empresas e com outras instituições.

5.2.1 Parcerias para a EpS na escola de negócios Alpha

As parcerias feitas pela escola de negócios Alpha, voltadas à EpS, consistem em relacionamentos duradouros estabelecidos com empresas, com outras instituições – como aquelas membro do PRME e do Pacto Global – e com instituições internacionais.

A principal motivação para o desenvolvimento de parcerias com empresas consiste no reconhecimento da escola de negócios, por parte das empresas que se encontram no mercado, *“como instituição que forma pessoas e profissionais competentes”* (E2, 2019). O entrevistado complementa que *“isso é um diferencial muito grande por ser uma escola de negócios que o mercado sabe que a gente cria profissionais que sabem o que tá acontecendo fora da academia, né, que não estão só aqui dentro da sala de aula”* (E2, 2019).

Essa parceria estabelecida com empresas contribui para o ensino da sustentabilidade em atividades como o projeto interdisciplinar mencionado previamente. As empresas são responsáveis por apresentar desafios aos alunos, contemplando questões relacionadas à sustentabilidade, com a intenção de que estes consigam propor soluções viáveis, inovadoras e sustentáveis. Assim, as empresas contribuem para levar as suas reais necessidades para a escola de negócios, bem como para ensinar os alunos através de atividades práticas e não meramente teóricas e expositivas como ocorre no processo tradicional de ensino-aprendizagem que abordam outras temáticas.

Além das parcerias com empresas, a escola de negócios Alpha também possui parcerias com instituições locais, como com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essa parceria, dentre outras, é promovida principalmente por ambas instituições de ensino fazerem parte do PRME, que estimula parcerias diretas entre os membros signatários da iniciativa. Neste caso, já foram realizadas parcerias voltadas à pesquisa e produção intelectual de trabalhos relacionados à sustentabilidade.

Já as parcerias com instituições internacionais ocorrem principalmente com instituições de ensino membros de um grupo de Responsabilidade Corporativa que foi criado dentro do PRME. A ideia inicial era reunir um grupo de instituições para fazer uma conferência que discutisse pesquisas voltadas para a sustentabilidade, no entanto, o grupo acabou expandindo sua atuação não só para o desenvolvimento de conferências, mas também estimulando parcerias diretas entre as instituições participantes (E2, 2019). Dentro desse grupo formado por três instituições de ensino, E2 aponta que já fizeram uma disciplina em conjunto com a instituição-membro localizada na Austrália, na qual existia um estudo de caso comum, de multiculturalidade, e cada país apresentou sua perspectiva acerca do caso. Neste caso, a parceria é, dentre outras finalidades, voltada à EpS, uma vez que busca inserir

a temática da sustentabilidade e suas ramificações no ensino dos alunos destas instituições.

Conforme E2, os alunos da escola de negócios Alpha também construíram uma plataforma sobre os ODS em conjunto com uma instituição estrangeira membro desse grupo de Responsabilidade Corporativa. Segundo E2, *“os alunos daqui criaram um capítulo inteiro sobre o ODS 10, então eles fizeram uma pesquisa bibliográfica, produziram artigos, entrevistas, vídeos para esse repositório”*.

Para E2, os principais benefícios que essas parcerias promovem consistem nos insumos que elas trazem para o desenvolvimento de pesquisa, para a participação em congressos, com novas ideias para serem utilizadas em sala de aula, através de *“cases, debates e oportunização de eventos também”* (E2, 2019). Para o entrevistado, isso estimula a participação dos alunos e também posiciona a escola de negócios como um lugar de discussão.

A partir do exposto, observa-se que são diversas as parcerias desenvolvidas pela escola de negócios, com vistas a desenvolver ações e práticas para a EpS. Algumas dessas parcerias contribuem para mitigar desafios relacionados à implementação da EpS, sendo alguns deles enfrentados pela escola de negócios Alpha.

5.2.2 Desafios enfrentados pela escola de negócios Alpha na implementação da EpS

Ainda que a escola de negócios possua diversas práticas voltadas para a EpS, ela enfrenta alguns desafios para colocá-las em prática. Dentre eles, E2 menciona o desafio relacionado a recursos financeiros escassos.

O desafio financeiro é um desafio grande, porque pra qualquer ação que a gente for fazer, a gente precisa de recursos... A gente não é uma instituição gigante, e também a gente não tem um grande orçamento voltado pra isso. Só que isso é o que a gente mais faz... ações voltadas pra sustentabilidade, pra essas discussões. E aí a gente só consegue fazer por conta de parceria, que a gente consegue atrair parceiros-chave, e instituições-chave, estimular discussão, e consegue fazer sempre isso. Então talvez um desafio financeiro né, porque se a gente fosse fazer sozinho, a gente não conseguiria fazer... de exposição, porque isso alavanca a exposição da instituição, em se tornar referência no tema, então acho que são esses pontos assim (E2, 2019).

A partir do excerto da fala de E2 é possível observar que a parceria consiste em um elemento facilitador para superar o desafio relacionado a recursos financeiros para a promoção e desenvolvimento de ações para a EpS.

No entanto, para E2, não só o desafio relacionado a restrições financeiras consiste em uma barreira a ser transposta para melhor desenvolver a EpS na escola de negócios, mas também a necessidade de conscientização dos alunos acerca da importância de estudar a temática da sustentabilidade nas disciplinas.

Eu acho que é... um pouco da consciência do outro lado. Muito do que a gente fez nesses últimos anos, é empurrado pro aluno [...] O seminário é algo que a gente empurrou em todos os programas corporativos também, e é sempre “ah, estão enchendo linguiça do programa... que nada a ver...”, então sempre foi muito empurrado (E2, 2019).

Além desses desafios, a escola de negócios Alpha busca superar a barreira relacionada à falta de informações acerca das reais demandas de seus *stakeholders*, a partir de parcerias com empresas. No caso em que as empresas apresentam desafios aos alunos de graduação durante o projeto interdisciplinar que têm que realizar durante o curso, elas contribuem para mostrar a eles quais são suas reais necessidades, bem como quais são as suas demandas em relação às questões relacionadas à sustentabilidade com as quais os profissionais devem lidar.

Também, é possível verificar na fala de E2 uma preocupação em manter vivas as práticas de EpS.

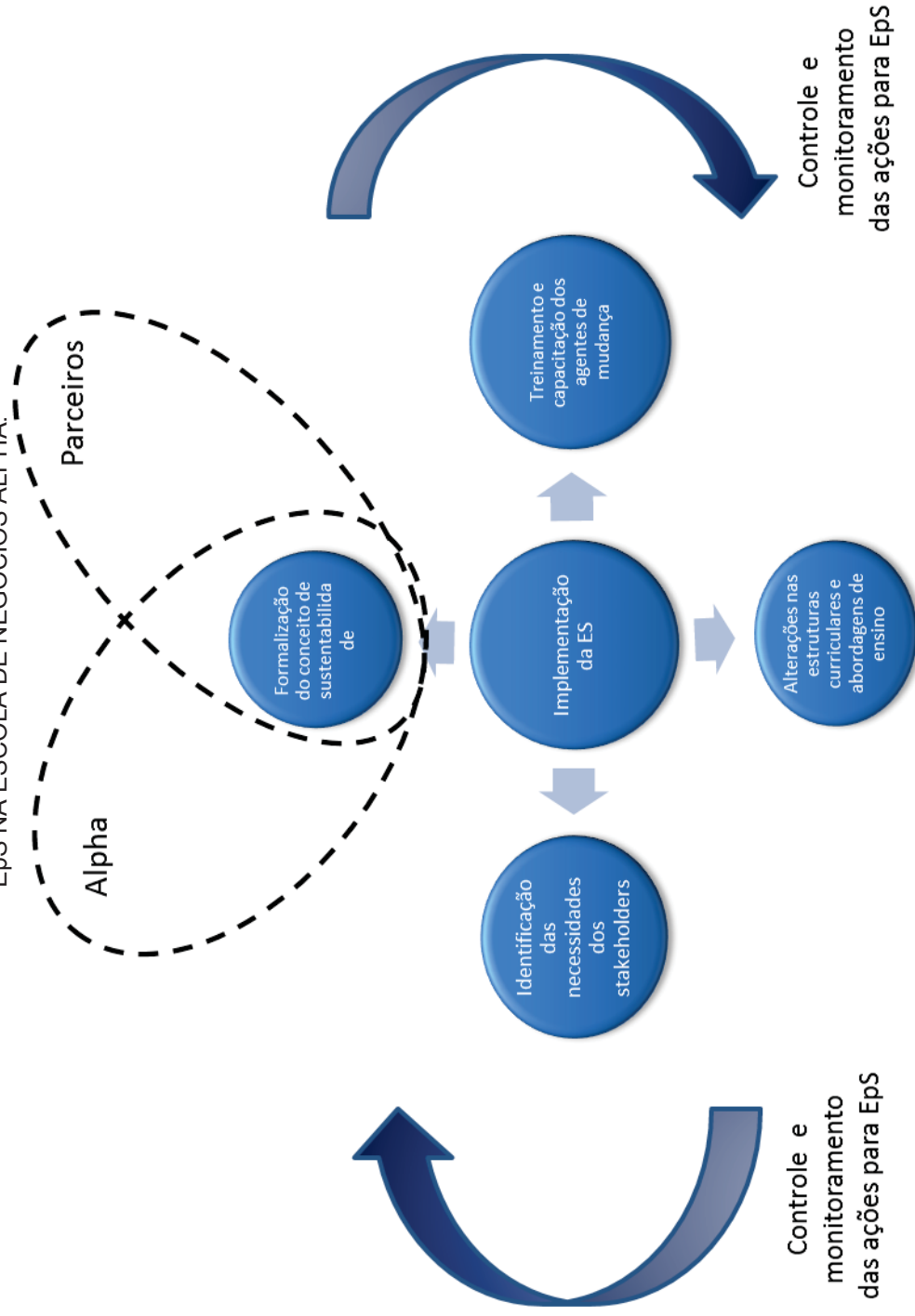
E do nosso lado, a gente [deve] estar sempre se reinventando pra que, cada vez mais, a gente consiga que o aluno entenda isso como transversal no que ele for fazer, que não é uma linguagem só ambiental por exemplo, uma disciplina fala de valor, fala de recurso... então muito do que vem sendo discutido é como que a gente leva essa linguagem da sustentabilidade de maneira transversal (E2, 2019).

Para isso, conforme apontado por E2, a escola de negócios Alpha deve se reinventar. Isso evidencia que os agentes de mudança da escola de negócios Alpha estão cientes da existência de desafios relacionados à manutenção das práticas e ações para a EpS.

Além disso, outro desafio para a EpS, apontado por E2, consiste na necessidade de mostrar a transversalidade da sustentabilidade aos alunos (UNESCO, 2005), para que eles “*percebam cada vez mais valor nisso*” (E2, 2019).

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da escola de negócios Alpha, a Figura 10 ilustra em quais frentes necessárias para se superar desafios inerentes à implementação da EpS as parcerias se mostram como elementos facilitadores.

FIGURA 10 – PRESENÇA DAS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA Eps NA ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 10, observa-se que as parcerias foram identificadas, a partir dos dados empíricos, como sendo importantes facilitadores para superar os desafios da frente 1 ‘identificação das necessidades dos *stakeholders*’ e da frente 2 ‘formalização do conceito de sustentabilidade e de EpS’.

No caso da frente 1, as parcerias com as empresas, a partir de sua participação nos desafios apresentados aos alunos nos projetos interdisciplinares que têm que realizar durante sua graduação, contribuem para evidenciar as reais necessidades e demandas do mercado em relação à maneira de lidar com questões relacionadas à sustentabilidade. Assim, a parceria com as empresas contribui para superar o desafio relacionado à falta de informações acerca das reais necessidades dos *stakeholders* das IES e escolas de negócios.

Já em relação à frente 2, a dificuldade de obtenção recursos financeiros é mitigada a partir da realização de parcerias da escola de negócios Alpha e outros atores externos, contribuindo assim para a divulgação da EpS por parte da escola de negócios, o que conseqüentemente, contribui para a formalização e institucionalização das práticas de EpS na escola de negócios Alpha.

5.2.3 Capacidades Relacionais na escola de negócios Alpha

Dentre as cinco dimensões das CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram identificadas quatro delas nos dados empíricos da escola de negócios Alpha: a dimensão de conhecimento, de coordenação, cultural e de coadaptação. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados primários e secundários coletados, referentes ao desenvolvimento de parcerias entre a escola de negócios Alpha e atores externos.

Dimensão de conhecimento

A partir da fala do entrevistado (E2) da escola de negócios Alpha, observa-se que, ainda antes da escola de negócios se tornar signatária de iniciativas globais, como o PRME e o Pacto Global, ela já buscava desenvolver temáticas relacionadas à sustentabilidade, através do desenvolvimento de parcerias. Conforme E2 aponta, desde que a escola de negócios Alpha foi criada, mais de vinte anos atrás, ela tinha a

preocupação de trabalhar a temática da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e incluir questões a ela relacionadas, a seus alunos. Neste contexto, conforme E2, a escola *“tinha rodas de discussão aqui com grupos de RH, líderes de empresas, pra começar a fomentar essa discussão de Responsabilidade Social Empresarial [...] então trabalhando sempre em conjunto nessa questão”*.

As parcerias realizadas com esses líderes de empresas eram voltadas, assim, para trocar conhecimentos, agregando aos conhecimentos existentes, outros conhecimentos adquiridos nessas rodas de discussão.

Conforme E2, os encontros realizados entre os membros do PRME e do Pacto Global também contribuem para a troca de conhecimento.

Dentro das outras iniciativas voltadas pra EpS, eu acho que a gente acaba se atrelando muito, ao PRME e Pacto Global, então a gente sempre estimula discussão por esses grupos, é... então isso traz muito insumo pra estimular, seja em pesquisa, congressos (E2, 2019).

A partir do exposto, observa-se que as rodas de discussão consistiam em ações formais (atributo do componente de ‘absorção e controle do conhecimento’) para troca de conhecimento, assim como os encontros do PRME e do Pacto Global que contribuem para essa troca. Essas ações estimulavam, no caso das rodas de discussão, e ainda estimulam, no caso dos encontros do PRME e do Pacto Global, a comunicação da escola com outros atores. Isso faz com que se aumente a possibilidade da escola de negócios Alpha acessar as informações possuídas pelas empresas e outras instituições-membro das iniciativas das quais é signatária acerca da Responsabilidade Social e EpS que buscavam – e ainda buscam – trabalhar na escola de negócios.

Outro componente da dimensão de conhecimento presente nos dados empíricos coletados é a ‘comunicação’. Existe uma comunicação constante entre os parceiros, de forma a fornecer *feedbacks* acerca dos resultados obtidos. Neste caso, a comunicação ocorre de maneira informal na maioria das parcerias realizadas, conforme aponta o entrevistado: *“Difícilmente a gente tem um processo formal de lidar com isso... É muito “foi legal, foi legal...” daí conversa, e se encontra de novo depois, comenta o que aconteceu, é mais nesse sentido...”*.

Além das parcerias com empresas, que eram realizadas para discutir a temática da RSC e com outras organizações membro do PRME e do Pacto Global,

atualmente a escola de negócios possui um relacionamento estreito com um grupo de universidades, aqui denominado de “Grupo X”. O grupo é composto por duas universidades internacionais, além da escola de negócios Alpha.

Conforme o entrevistado, o “Grupo X” trabalha prioritariamente para a discussão de temáticas relacionadas à sustentabilidade, como por exemplo, o papel das *“parcerias dentro da sustentabilidade e como isso se reflete nas escolas de negócios”* (E2, 2019). Essas parcerias ocorrem com o intuito de agregar conhecimento aos membros, criando e integrando conhecimentos já existentes, tendo em vista aprender a partir da troca de conhecimentos na relação entre as universidades.

Dessa forma, também na parceria estabelecida com as universidades-membro do “Grupo X” verifica-se a dimensão de conhecimento, mais especificamente, o componente ‘comunicação’, uma vez que evidencia-se uma capacidade da escola de negócios Alpha em se comunicar com as outras universidades do grupo, facilitando o seu acesso a informações que poderão vir a ser integradas ao conhecimento já existente.

No tocante à criação de conhecimento (parte do componente de ‘obtenção de conhecimento’, da dimensão de conhecimento da CR), conforme aponta E2, *“Esse é o principal problema né... É só criado na cabeça de quem participa”*. O entrevistado ainda aponta que o conhecimento criado fica à mercê dos indivíduos que participaram da parceria registrarem o que ocorreu no relacionamento de cooperação.

Então é uma discussão que a gente sempre tem... a gente tá sempre buscando formas de tentar registrar isso como mecanismo... hoje o que a gente tem muito, aqui especificamente na Presidência, a gente registra tudo que a gente faz, então... dia tal, reunião em tal lugar. Evento em tal lugar... Então muito do que acontece aqui, na minha área, a gente tem registrado. E aí isso se registra depois, como alguns marcos, dentro do nosso Relatório de Sustentabilidade. Mas não existe uma, uma gestão de relacionamento. Isso tá muito nas pessoas, nos indivíduos mesmo (E2, 2019).

Além de não existirem maneiras de criar o conhecimento, também não existem ferramentas para gerenciar os recursos que cada parceiro tem. Para E2, a escola de negócios conta com os registros que se encontram na memória de seus colaboradores para saber quais parcerias possuem tais habilidades e recursos.

Na cabeça, é esse o problema. É a mesma coisa, na cabeça... É, querendo ou não, é uma instituição familiar, então... o presidente tá aqui desde a fundação, então ele sabe muito. O vice-presidente tá desde o começo, então

ele sabe muito... a secretária executiva do presidente tá aqui desde o começo, então ela sabe tudo... Então, eu acho que até hoje a gente nunca sofreu por esse problema (E2, 2019).

Dessa forma, percebe-se uma certa – e limitante – capacidade de gerenciar os recursos e habilidades dos parceiros, uma vez que depende-se exclusivamente da memória de alguns colaboradores para tal. Assim, a gestão dos recursos dos parceiros, aspecto intrínseco ao componente ‘obtenção de conhecimento’ da dimensão de conhecimento da CR, não ocorre em toda sua potencialidade.

A partir do exposto evidenciam-se, nas parcerias desenvolvidas entre a escola de negócios Alpha e líderes empresariais, bem como com as instituições membro do “Grupo X”, ações relacionadas aos componentes ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento das capacidades relacionais.

Dimensão de coordenação

Um dos componentes da dimensão de coordenação é a ‘integração e sinergia’ entre os parceiros. A partir da fala do entrevistado da escola de negócios Alpha é possível observar que eles estão buscando aproximar as empresas, para obterem valor compartilhado.

O que a gente vem começando a criar agora, pra criar valor pras empresas é uma estratégia de valor compartilhado, então através das ações que a gente faz, a gente tá querendo trazer as empresas pra fazer parte disso também. Pra poder criar um relacionamento mais duradouro de geração de valor (E2, 2019).

Pelo excerto é possível identificar esforços para desenvolver a coordenação da parceria, uma vez que visa-se a uma maior ‘integração e sinergia’ (componente da dimensão de coordenação da CR) com as empresas, voltados à obtenção de benefícios (valor compartilhado), a partir da intensificação da imersão relacional.

Dimensão cultural

Não só ações de conhecimento – como a obtenção de conhecimento e comunicação entre a escola de negócios e seus parceiros – e de coordenação – como a integração e sinergia entre as partes que se relacionam – se mostram importantes para o desenvolvimento das parcerias, mas também aspectos culturais, como os valores comuns entre os parceiros e o desenvolvimento de confiança.

Segundo E2, o fato dos valores da escola de negócios Alpha serem comuns aos valores de seus parceiros contribui para o desenvolvimento das parcerias.

Por exemplo, muitas dessas parcerias acontecem por causa do PRME e a instituição quando ela se torna signatária, ela se compromete com uma série de princípios. Então a gente já parte do pressuposto que os princípios e os valores são em comum. Então elas já...estão buscando a mesma coisa que a gente. Então isso é um passo maior, acho que isso facilita bastante (E2, 2019).

Os valores comuns contribuem, assim, para promover maior profundidade de interações, gerando oportunidades de melhorias de relacionamentos.

Para E2, também a confiança é um componente importante nas parcerias. Segundo o entrevistado, ela é oriunda de um comprometimento dos parceiros em entregar no prazo, com a qualidade esperada, cumprindo o que foi prometido. Não houve nenhum caso, até o momento, de descontinuidade de parcerias por conta de descumprimento daquilo que fora previamente combinado. Conforme E2, já ocorreram atrasos em entregas, por exemplo, mas sempre que isso aconteceu, houve alguma justificativa plausível da outra parte com a qual a escola de negócios Alpha se relacionou. Essa relação de confiança existente entre a escola de negócios Alpha e seus parceiros contribui para a confiabilidade da transferência de conhecimento entre eles.

A partir do exposto, foram observados nos dados empíricos da escola de negócios Alpha, os componentes ‘valores’ e ‘confiança’ da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Dimensão de coadaptação

Assim como acontece na dimensão de conhecimento, na qual evidenciou-se uma limitante capacidade de criar conhecimento e de gerenciar os recursos dos parceiros, o mesmo acontece no tocante à ‘avaliação’ das parcerias (componente da dimensão de coadaptação). Pela fala do entrevistado evidencia-se a existência de uma limitante capacidade de avaliar as parcerias.

Não tem mecanismo... é tudo na cabeça. Mas é bem, assim... “Vamos fazer uma coisa tal, ah tem essa pessoa, essa aqui a gente já fez uma coisa lá...”. E como a gente tem, por exemplo, uma secretária que tá aqui desde o começo, então ela sabe toda a história do que já aconteceu. Então, (ela pode falar) “Ah, tantos anos atrás já aconteceu isso, e isso, então é melhor outra...” (E2, 2019).

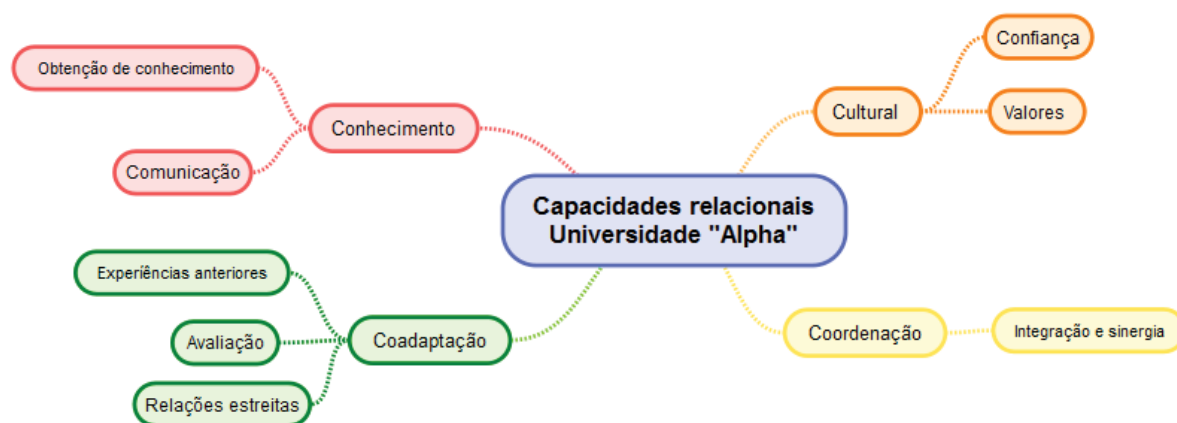
Dessa forma, também no quesito de avaliação das parcerias, a mesma é realizada por meio de experiências prévias disponíveis apenas na memória daqueles que tiveram contato com os parceiros. Ainda que dependa da memória daqueles envolvidos nas parcerias anteriores, as ‘experiências anteriores’ (componente da dimensão ‘coadaptação’) servem de base/avaliação para que as novas parcerias (inclusive com antigos parceiros) possam vir a ser desenvolvidas. Sendo assim, uma vez que são levadas em consideração experiências anteriores para o desenvolvimento ou continuidade de novas, tais ações contribuem para a contínua transformação da escola de negócios.

No tocante a ações para estreitar as parcerias existentes ou parcerias ainda não firmadas, E2 aponta que atualmente não possuem uma ação formal para isso. No entanto, estão buscando estreitar ações com as empresas, para “*poder criar um relacionamento mais duradouro de geração de valor*” (E2, 2019). Neste cenário, evidencia-se a busca por aproximar e desenvolver ‘relações estreitas’ – componente da dimensão de coadaptação.

Assim, mostraram-se presentes nos dados empíricos da escola de negócios Alpha, os componentes ‘avaliação’, ‘experiências anteriores’ e ‘relações estreitas’ da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

A partir do exposto, as dimensões da CR e os componentes presentes nos dados empíricos da escola de negócios Alpha são ilustrados na Figura 11.

FIGURA 11 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 11, é possível verificar a presença das dimensões de conhecimento, cultural, coordenação e coadaptação nos dados empíricos da escola de negócios Alpha. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados coletados.

Apesar do modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) apontar a presença de outros componentes além dos evidenciados na Figura 11, foi possível observar, nos dados empíricos da Universidade "Alpha", a presença de dois componentes da dimensão de conhecimento – 'obtenção de conhecimento' e 'comunicação', um componente da dimensão de coordenação – 'integração e sinergia' –, dois componentes na dimensão cultural – 'confiança' e 'valores' – e três componentes na dimensão de coadaptação – 'avaliação', 'experiências anteriores' e 'relações estreitas'. Todas as dimensões e componentes evidenciados nos dados empíricos da Universidade Alpha foram definidos *à priori* à coleta de dados.

5.3 FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS (FAGEN) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

A Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) é vinculada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e foi criada no ano 2000, quando "todos os cursos precisaram pensar em como iriam se reestruturar, se unir ou se separar" e "o curso de Administração e suas especializações optou por permanecer separado e o antigo departamento de Administração se tornou a Faculdade de Gestão e Negócios –

FAGEN”. Em 2009 foi aprovado o projeto político pedagógico do curso de Gestão da Informação cuja primeira turma se iniciou no primeiro semestre de 2010. Este curso passou, assim, a fazer parte da FAGEN, juntamente com o curso de Administração (FAGEN, 2019).

A FAGEN encontra-se localizada no *campus* da cidade de Uberlândia, na região sudeste do Brasil. Dentre os 51 cursos de graduação oferecidos pela UFU no *campus* de Uberlândia, dois deles fazem parte da FAGEN, sendo eles o curso de Administração e o de Gestão da Informação. Além dos cursos presenciais, o curso à distância de Administração Pública também faz parte da escola de negócios da UFU

A missão da FAGEN consiste em:

Produzir e disseminar conhecimento e serviços de excelência em gestão para a sociedade brasileira e internacional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, respeitando princípios éticos e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país (FAGEN, 2019).

Observa-se na missão da FAGEN, dentre outros aspectos, preocupação com o desenvolvimento sustentável do país.

Já a visão da escola de negócios consiste em “ser referência em gestão”, e os valores da unidade estão pautados na liderança, respeito, inovação, integração, ética e excelência (FAGEN, 2019).

Espera-se, conforme apresentado no projeto pedagógico do curso de Administração (PPC ADM) da FAGEN, que o aluno egresso tenha atributos profissionais e humanos e sociais, sendo os primeiros relacionados a condições para “solucionar questões técnicas e gerenciais das organizações, reunir flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada e ter visão sistêmica e multidisciplinar no seu campo de atuação” (PPC ADM, 2019). Observa-se também, preocupação em formar alunos municionados de atributos humanos e sociais, sendo que o egresso deve “ter atitude ética, promover a inclusão e responsabilidade social, desenvolver o espírito de equipe e cooperação, possuir visão crítica e abertura para mudança e ter capacidade de interpretar, criticar, intervir e transformar a realidade” (PPC ADM, 2019).

Também nos objetivos específicos do curso de Administração observa-se preocupação em formar profissionais preocupados com a sustentabilidade e suas ramificações.

Preparar as pessoas para a cidadania de modo que venham a atuar como agentes de transformação nas comunidades nas quais estejam inseridos (PPC ADM, 2019).

Incentivar a atitude ética na vida profissional e pessoal dos alunos (PPC ADM, 2019).

Despertar nos alunos a responsabilidade pela inclusão e responsabilidade social (PPC ADM, 2019).

Ainda que esteja presente no PPC ADM a preocupação em formar alunos que saibam lidar com questões relacionadas à sustentabilidade, no PCC do curso de Gestão da Informação não é possível observar, nas características esperadas do aluno egresso nem nos objetivos do curso, preocupação explícita em formar profissionais preocupados com a temática da sustentabilidade e gestão responsável.

A FAGEN iniciou seu processo de implementação da EpS, formalmente, a partir de 2014, quando se tornou signatária do PRME. A afiliação à iniciativa permitiu à escola de negócios identificar a necessidade de implementar a EpS no ensino dos cursos de gestão, uma vez que existiam, até então, práticas de EpS apenas na pesquisa e na extensão desses cursos.

Conforme apresentado no relatório *Sharing Information on Progress* (SIP FAGEN, 2018), “no curso de Administração, o tema sustentabilidade está presente em sete disciplinas, sendo quatro obrigatórias e três optativas”. Já no curso de Gestão da Informação, o tema sustentabilidade aparece em duas disciplinas obrigatórias (Comportamento do consumidor e Modelo de Negócios). No curso de Administração Pública, a temática da sustentabilidade é tratada em apenas uma disciplina obrigatória, a disciplina “Gestão Ambiental e Sustentabilidade” (SIP FAGEN, 2018).

Um evento realizado pela FAGEN voltado à EpS foi o Desafio Sustentável, realizado em agosto de 2018. O desafio consistia em “um jogo de negócios, com alunos do curso de graduação da UFU sobre assuntos relacionados à sustentabilidade para a UFU, utilizando os PRME” (DESAFIO SUSTENTÁVEL FAGEN, 2018). No desafio, indicado prioritariamente aos alunos da FAGEN, esperava-se que os alunos propusessem projetos que contribuíssem para a gestão ligada a práticas sustentáveis para a FAGEN ou para a UFU. Também se esperava que fossem desenvolvidos “projetos de aprimoramento das práticas educacionais quanto ao incentivo de aplicação do conceito de sustentabilidade nos cursos de graduação da FAGEN” (DESAFIO SUSTENTÁVEL FAGEN, 2018).

Conforme E5, o desafio teve a participação de atores externos à UFU, como líderes empresarias e responsáveis de órgãos públicos, que ficaram incumbidos de avaliar os projetos apresentados pelos alunos participantes. A prefeitura, um dos avaliadores desses projetos, é uma parceira da FAGEN que acabou contribuindo, através de outras ações além desta (Desafio Sustentável), para o ensino da sustentabilidade na escola de negócios.

5.3.1 Parcerias para a EpS na FAGEN

De acordo com a entrevistada da FAGEN (E4), de todos os órgãos com os quais a escola de negócios se relacionou, *“o que mais firmou mesmo, apesar de tudo, foi a prefeitura de Uberlândia”*.

A parceria com a prefeitura foi criada em 2018, a partir de um relacionamento interpessoal de um aluno da professora entrevistada (E4) com o órgão público. Esse aluno, do curso de Relações Internacionais (RI), orientando de Iniciação Científica (IC) da E4, era funcionário da prefeitura e durante conversas sobre o funcionamento do órgão público, E4 e o aluno observaram que poderiam montar um projeto e apresentar à prefeitura, com vistas a melhorar sua gestão alinhando-a aos ODS da Agenda 2030.

Além disso, o aluno de IC já tinha participado de algumas reuniões com E4 para discutir um projeto de extensão chamado “Município Sustentável”, no qual buscavam utilizar uma metodologia na qual são aplicados indicadores para medir o nível de sustentabilidade municipal.

Dessa forma, o aluno de RI em conjunto com a E4 teve a ideia de levar uma proposta para a prefeitura na tentativa de formalizar algum projeto relacionado à medição do nível de sustentabilidade do órgão público, a partir dos ODS.

Buscou-se, nesse projeto, “localizar” os ODS nas práticas realizadas pela prefeitura de Uberlândia. Nesse projeto, realizado em parceria com a prefeitura de Uberlândia, os participantes da FAGEN (06 alunos de graduação orientados por E4) fizeram um relatório técnico no qual evidenciaram as deficiências do alcance da Agenda 2030, mostrando a *“necessidade deles reinventarem a política pública com base na Agenda, e não com base no que eles já conheciam”* (E4, 2019).

Os principais benefícios obtidos pela FAGEN com a parceria desenvolvida com a prefeitura foram relacionados ao aprendizado dos alunos. Segundo E4, os

alunos participantes *“saíram de lá gestores em sustentabilidade”*, sendo alunos que *“já pensam em Agenda”*.

5.3.2 Desafios enfrentados pela FAGEN na implementação da EpS

Segundo E4, atualmente não existem muitas disciplinas obrigatórias que envolvem a temática da sustentabilidade na grade dos cursos de graduação da FAGEN. A entrevistada da FAGEN aponta que *“quem foca muito nas opcionais de finanças, ele é um profissional que ele não vê sustentabilidade”* (E4, 2019).

Para a entrevistada, uma das principais barreiras para a inclusão de mais disciplinas obrigatórias que contemplem a temática da sustentabilidade consiste na não aderência dos professores à temática. Isso também faz com que as iniciativas para a EpS sejam frutos de ações isoladas de alguns professores que possuem maior aderência ao tema, tornando tais iniciativas pouco vinculadas do todo institucional.

Isso consiste em outro desafio à implementação da EpS na escola de negócios, pois a função de agente transformador fica concentrada em alguns professores que possuem experiências prévias com a temática da sustentabilidade ou possuem um perfil mais aderente à temática, como é o caso de E4:

Por eu ter morado fora também, quando eu fiz o sanduiche na Universidade X, a Universidade X é uma universidade muito respeitada em termos de campus, tem muito a questão do reciclado, tem muito a questão do respeito à diversidade, isso em 2011, assim... já havia um ambiente muito propício para as questões que estão sendo discutidas aqui hoje. Então a hora que você chega em um ambiente ainda cru, vamos dizer assim, aí você sente aquela necessidade de você ser o agente transformador, entendeu? (E4, 2019).

Dessa forma, para a entrevistada, *“a principal barreira é o convencimento da comunidade em geral, mas principalmente do professor, de ensinar por projeto, ensinar por extensão, e não ensinar por disciplina...”*. Isso evidencia uma cultura de ensino voltada para disciplinas, e não para projetos interdisciplinares, como demanda o ensino da sustentabilidade.

A falta de aderência de outros professores também faz com que os recursos humanos disponíveis para realizar e implementar as práticas de EpS sejam insuficientes, fazendo com que a reformulação da estrutura curricular tenha que ser feita a partir de iniciativas individuais dos docentes.

A partir da fala da entrevistada também é possível verificar a falta de entendimento de colaboradores da escola de negócios acerca do conceito de sustentabilidade. Para a entrevistada, as pessoas da escola de negócios têm a concepção equivocada de que a sustentabilidade trata apenas de questões ambientais, além de pensarem que a inserção da temática na estrutura curricular dos cursos é uma tentativa de “facilitar o curso”. Isso leva a escola de negócios a enfrentar outro desafio para implementar a EpS: a resistência dos colaboradores.

Uma das formas de se mitigar tal desafio, seria a partir do contato com ações de sucesso já implementadas (PALMA; ALVES; SILVA, 2013). No entanto, a escola de negócios enfrenta dificuldades para desenvolver relacionamentos mais estreitos com outras instituições ou *stakeholders* e ter acesso a essas ações.

A gente tem uma dificuldade de fazer parcerias com a empresa privada, porque existe todo este distanciamento na necessidade, a universidade não aceitar financiamento privado, não aceitar que se coloque logo(tipo), imagem corporativa dentro do *campus* ou dentro de projeto ligado ao *campus*, você tem dificuldade de fazer com a prefeitura porque você tem também um engessamento de gestão muito grande na prefeitura (E4, 2019).

Evidencia-se pelo excerto que a dificuldade de desenvolver parcerias se dá por conta da governança da escola de negócios.

Além desta, outro dificultador para o estreitamento de parcerias da escola de negócios com outras instituições são as restrições financeiras. Segundo a entrevistada, dificilmente a FAGEN consegue participar presencialmente das reuniões do PRME, por exemplo, por conta da burocracia e pela falta de recursos financeiros. Para a entrevistada, a não priorização da EpS, por não ser um projeto estratégico, que não gera recursos financeiros, consiste em outro desafio para sua implementação.

Também outro desafio para a EpS enfrentado pela escola de negócios consiste nas metodologias de ensino de disciplinas mais técnicas. Conforme a entrevistada, *“a gente ainda não conseguiu tratar as competências inter-relacionais, as questões de formação de valores dentro de disciplinas técnicas. A parte de ensino ainda é muito técnica, pouco comportamental”*.

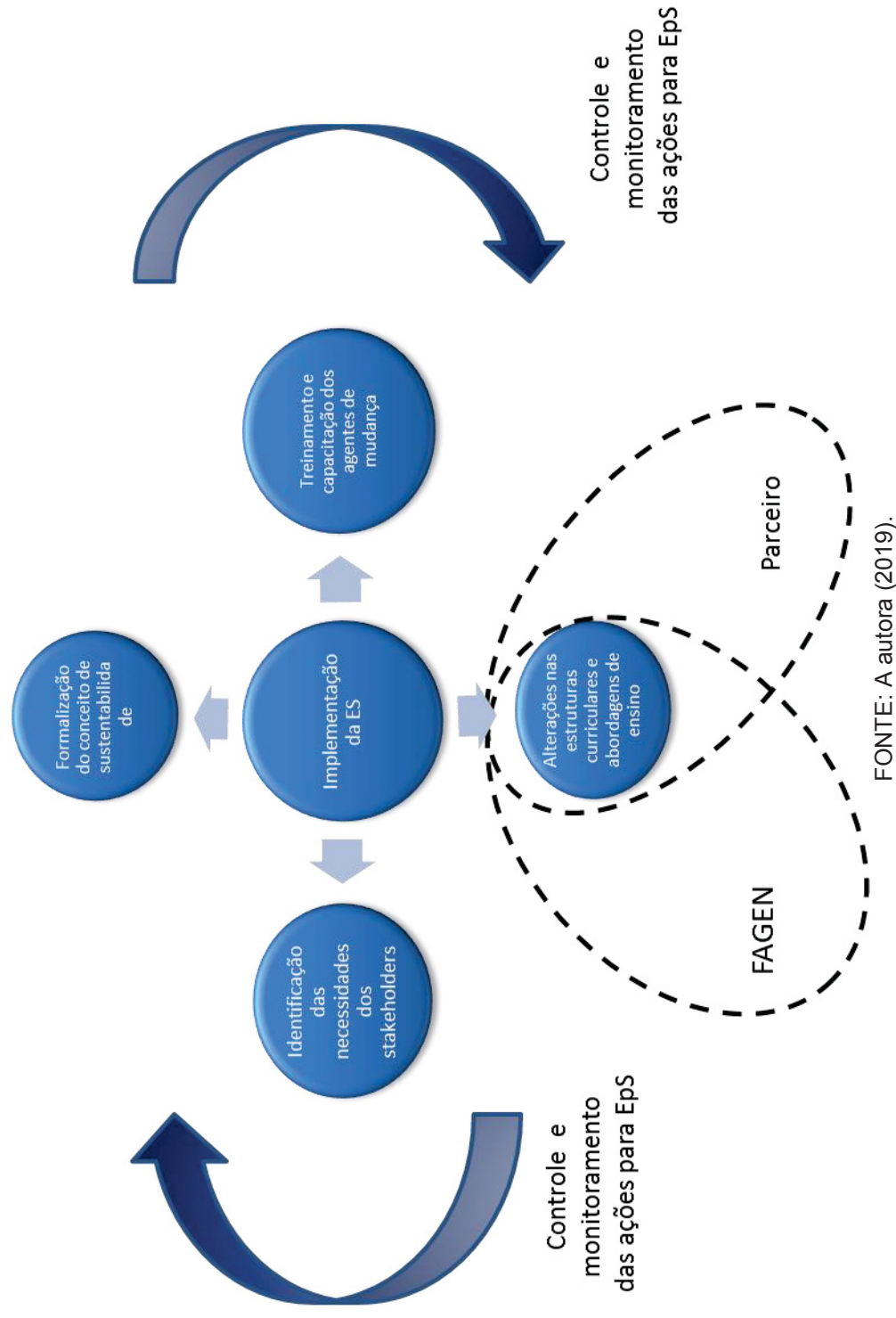
Além dos desafios previamente mencionados, outro desafio que a FAGEN enfrenta para implementar a EpS está relacionado aos valores da escola de negócios. Segundo a entrevistada, as universidades que conseguem implementar as ações para a EpS com mais facilidade, ou têm orçamento para orientar ações para a EpS, ou têm

muito foco em sustentabilidade. E4 complementa que *“a gente não é nenhuma dessas duas coisas... Então nosso foco é mais Finanças, e a gente não é privada. Então acaba... você tendo uma estrutura enfraquecida pro projeto alavancar”* (E4, 2019).

Ainda que sejam diversos os desafios para a implementação da EpS (falta de recursos humanos e financeiros, resistência dos agentes de mudança, governança da instituição), a entrevistada afirma que o fato de possuírem relacionamento estreito com responsáveis de algumas outras instituições de ensino contribui para a permanência da escola de negócios em iniciativas como o PRME, bem como para a manutenção de práticas para a EpS na FAGEN.

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da FAGEN, a Figura 12 ilustra em qual frente necessária para se superar desafios para a implementação da EpS a parceria com a prefeitura atua como um elemento facilitador.

FIGURA 12 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FAGEN NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA A Eps



A parceria da FAGEN com a prefeitura de Uberlândia contribui para superar o desafio relacionado a ‘alterações curriculares e abordagens de ensino’, uma vez que ajuda a tornar as disciplinas que envolvem a temática da sustentabilidade menos técnicas, a partir da proximidade dos alunos com a temática em um caso real, menos teórico e mais prático.

5.3.3 Capacidades Relacionais na FAGEN

Dentre as cinco dimensões das CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram identificadas quatro delas nos dados empíricos da FAGEN: a dimensão de conhecimento, de coordenação, cultural e de coadaptação. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados primários e secundários coletados, referentes à parceria entre a FAGEN e a prefeitura.

Dimensão de conhecimento

Em relação ao componente ‘obtenção do conhecimento’, observa-se, a partir da fala de E3, que existe uma capacidade limitante de absorver o conhecimento gerado na parceria. Conforme E4, *“fica tudo na cabeça de quem participou da reunião”*, sendo assim, não existem registros das reuniões, pontos positivos e negativos da parceria; ou quando existem, estes não são utilizados com todo seu potencial, uma vez que, segundo E4, até as atas de reuniões do PRME, por exemplo, nem sempre são enviadas aos participantes.

A limitação dessa forma de registro, ou seja, a dependência da presença física daqueles que participaram de reuniões com parceiros para tomar ações futuras com base no conhecimento adquirido, pode dificultar a continuidade de projetos na parceria, como evidenciado no excerto da fala de E4:

A gente teve até um problema com uma universidade, não vou dizer qual porque seria até antiético, mas uma das representantes uma vez saiu, entrou uma outra representante líder PRME, e tipo... meio brigada uma com a outra, sabe? E a primeira não deixou nada pra segunda, então a segunda não tinha onde trabalhar... Não tinha histórico de registro nenhum de trabalho (E4, 2019).

Em relação ao componente ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento, o processo de *feedback* para a prefeitura de Uberlândia foi realizado apenas uma vez durante o projeto supracitado, através da entrega do relatório final.

A partir do exposto evidenciam-se, na parceria desenvolvida entre a FAGEN e a prefeitura, ações relacionadas aos componentes ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento das capacidades relacionais.

Dimensão de coordenação

Segundo E4, houve ‘ações formalizadas’ (componente da dimensão de coordenação da CR) que contribuíram para a coordenação da parceria, sendo a principal delas, a realização de reuniões mensais entre os membros participantes da FAGEN e a prefeitura de Uberlândia, durante o projeto supracitado realizado.

Outro componente evidente na fala de E4, relacionado à dimensão de coordenação da CR, consiste na ‘integração e sinergia’. A gestão da prefeitura de Uberlândia se alterou no decorrer da parceria estabelecida com a FAGEN, fazendo com que a sinergia previamente existente se enfraquecesse com a nova gestão. Conforme E3, *“a gestão da secretaria mudou e a nova equipe queria que fizéssemos muito além de nossa capacidade sem nenhum pagamento”*. Dessa forma, evidencia-se que as organizações parceiras passaram a não se perceber como sendo pertencentes a um grupo, comprometendo a ‘integração e sinergia’ da parceria.

Assim, observaram-se presentes nos dados empíricos da FAGEN os componentes ‘ações formalizadas’ e ‘integração e sinergia’ da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Dimensão cultural

De acordo com E4, a confiança – componente da dimensão cultural da CR – entre a FAGEN e prefeitura foi desenvolvida a partir de uma relação interpessoal existente entre um funcionário da prefeitura, que era orientando de iniciação científica de E4 e a entrevistada. Assim, foi construída uma relação de proximidade para o desenvolvimento das atividades conjuntas.

Observou-se também, nas falas de E4, a existência de um conflito de interesses entre a prefeitura e a escola de negócios, no tocante ao objetivo da parceria. A partir da fala de E4 é possível verificar que os objetivos da prefeitura para com projetos relacionados à EpS estão atrelados a interesses políticos, enquanto que os objetivos da FAGEN, ao se engajar na parceria com a prefeitura, estão mais relacionados à melhoria da qualidade de vida da sociedade, sem quaisquer interesses políticos. Esse conflito de interesses com a parceria pode ser observado na fala de E4: *“Na verdade a gente sente que, não por mal, a gestão municipal, ela quer usar ODS para fins políticos, pra aparecer uma agenda bonitinha, na mídia”*.

Desse modo, a colocação do entrevistado sinaliza um novo componente da dimensão cultural, não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na Figura 12. Esse componente definido *à posteriori* à coleta de dados diz respeito aos ‘objetivos’ dos parceiros. Essas contribuições serão discutidas em maior profundidade na seção 7.

Assim, a partir dos dados empíricos coletados foram evidenciados os componentes ‘confiança’ – definido *à priori* à coleta de dados – e ‘objetivos’ – definido *à posteriori* à coleta de dados, ambos da dimensão cultural.

Dimensão de coadaptação

Conforme excerto da fala de E4, a FAGEN buscou lidar com esse conflito de interesses, oriundo de objetivos conflitantes dos parceiros.

Na verdade, a gente sente que, não por mal, a gestão municipal, ela quer usar ODS para fins políticos, pra aparecer uma agenda bonitinha, na mídia, pra ganhar voto e a gente não queria ser usado para isso, então a gente teve esse cuidado de fazer uma coisa bem técnica (E4, 2019).

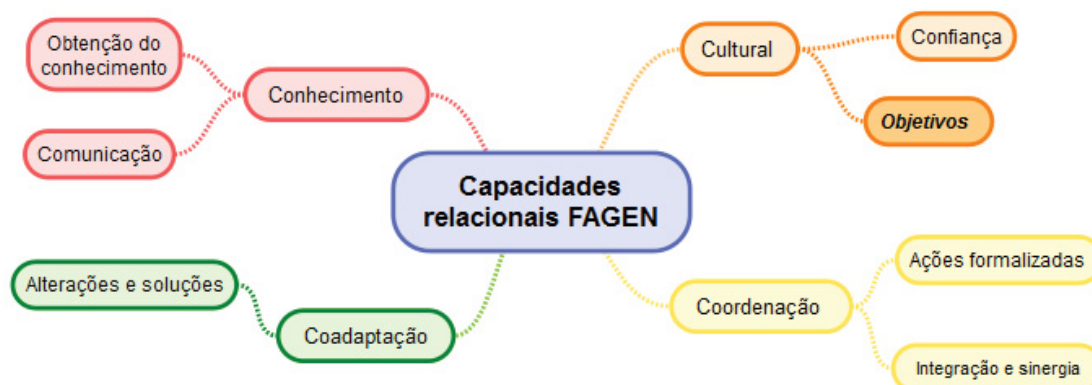
O relatório técnico feito pelos envolvidos da FAGEN foi realizado com a intenção de atender a necessidade da prefeitura, mas mostrando formas para inserir os ODS na gestão municipal. Assim, o relatório foi realizado de maneira tal que atendesse às necessidades da prefeitura, ao mesmo tempo que contribuísse para a

melhoria da qualidade de vida dos beneficiários do órgão público, a partir do alinhamento de suas ações de gestão aos ODS.

Neste caso, evidencia-se a presença do componente ‘alterações e soluções’ da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), visto que foram necessárias adaptações, principalmente por parte da FAGEN, para criar uma solução de produto (relatório técnico) eficaz, ainda que os objetivos dos parceiros fossem conflitantes entre si.

As dimensões da CR e seus respectivos componentes evidenciados nos dados empíricos da FAGEN são apresentados na Figura 13.

FIGURA 13 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FAGEN.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 13, observam-se presentes as dimensões de conhecimento, cultural, de coordenação e de coadaptação nos dados empíricos coletados. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados primários e secundários analisados.

Ainda que mais componentes estejam presentes no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016), os componentes evidentes nos dados empíricos da FAGEN foram a ‘comunicação’ e ‘obtenção de conhecimento’, da dimensão de conhecimento, ‘ações formalizadas’ e ‘integração e sinergia’ da dimensão de coordenação, a ‘confiança’ e ‘objetivos’ da dimensão cultural e ‘alterações e soluções’ da dimensão de coadaptação. O componente ‘objetivos’ foi definido *à posteriori* à coleta de dados, enquanto que todos os demais foram definidos *à priori* à coleta.

5.4 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)

A Universidade Estadual do Paraná possui sede em Paranavaí (PR) e possui *campi* em diversas cidades da região sul do país, mais especificamente no estado do Paraná, em cidades como Curitiba, Paranaguá, Campo Mourão, Apucarana, Paranavaí, dentre outros. A universidade foi criada em 2001 e possui 68 cursos de graduação (UNESPAR, 2019).

A missão e visão da UNESPAR, bem como as características esperadas do egresso dos cursos da universidade são apresentadas no Projeto Político Institucional (PPI) da Unespar. A missão da UNESPAR consiste em:

Gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e o desenvolvimento humano e sustentável, em nível local, regional, estadual, nacional e internacional (PPI UNESPAR, 2012).

Já a visão da universidade consiste “ser uma universidade de excelência, pública, gratuita, plural, autônoma, democrática, comprometida com a cultura e com o desenvolvimento sustentável” (PPI UNESPAR, 2018, p. 46). Os valores da instituição estão pautados na responsabilidade, sendo esta realizada através de “compromisso com a instituição, com o conhecimento, com a cultura, com a sociedade e com o meio ambiente” (PPI UNESPAR, 2018, p. 46); respeito à diversidade; solidariedade e ética.

Dessa forma observa-se, tanto na missão e visão, quanto nos valores da instituição, preocupação com questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Ademais, dentre as características desejadas dos egressos da UNESPAR, espera-se que promovam a inclusão social e a difusão de valores humanizantes, bem como promovam “relações de cooperação entre os membros da sociedade e suas instituições” (PPI UNESPAR, 2018, p. 81).

De forma a colocar em prática ações que possam contribuir para que a preocupação com o desenvolvimento sustentável presentes na missão, visão e valores da instituição seja embutida no ensino-aprendizagem dos alunos, a UNESPAR busca desenvolver a EpS através de práticas no ensino, pesquisa e extensão.

Conforme o entrevistado da UNESPAR (E6), a motivação para implementar e desenvolver ações para a EpS foi oriunda de uma mudança na grade curricular do curso de Administração e principalmente, por uma demanda dos alunos.

Mais ou menos uns dez anos atrás a gente começou a fazer um processo de estudo de mudança de grade (curricular) e a gente tinha uma disciplina que chamava Gestão Ambiental, e quando a gente começou a estudar essa disciplina a gente entendeu que era muito pouco. Nesse período, Paranaguá tem área portuária e tem muitas grandes empresas, então, por exemplo, Sadia está aqui, BR Foods, Kraft, quer dizer, a gente tem a TCP, tem muitas grandes empresas. Nesse período vários alunos nossos começaram a participar tanto de certificação de ISO 14000, como certificação de ISO 9000, como certificação de ISO 26000. Essas empresas (em que os alunos trabalhavam) começaram a desenvolver processos de serem signatários do Pacto Global (E6, 2019).

E6 complementa que a ‘Sadia’ e uma cooperativa do sudoeste do Paraná se tornaram signatárias do Pacto Global e fizeram uma grande campanha interna em relação ao Pacto Global, fazendo com que muitos alunos que trabalhavam nessas e em outras empresas trouxessem uma demanda buscando maior compreensão da iniciativa. Conforme E6, os alunos vinham com demandas como: *“Professor, poderia pedir para alguém para falar sobre Pacto Global? É uma coisa importante, é moderna, é da ONU...”*.

Segundo E6, foi naquele momento que o departamento de Administração entendeu que precisavam fazer alterações na grade, de forma a atender as novas demandas relacionadas às expectativas do mercado e da sociedade em relação a temáticas relacionadas à sustentabilidade.

Então quando a gente foi modificar a grade, a gente fez um estudo e resolveu transformar a disciplina que era Gestão Ambiental em Responsabilidade Social Empresarial. A gente ampliou o escopo da disciplina, a gente inseriu no contexto dessa disciplina o *triple bottom line*, e também, criou alguns mecanismos que pudessem atuar de forma transversal (E6, 2019).

Dessa forma, além da ampliação do escopo da disciplina de Gestão Ambiental, foram desenvolvidas outras iniciativas que buscavam trabalhar questões relacionadas à sustentabilidade, como por exemplo, a Feira do Empreendedor e a Feira de Responsabilidade Social. Nessas feiras, os alunos deveriam apresentar projetos realizados de forma interdisciplinar e que abordassem as dimensões do desenvolvimento sustentável, ou seja, a dimensão social, a ambiental e a econômica. Assim, o *Triple Bottom Line* passou a ser trabalhado nas disciplinas que faziam parte deste projeto interdisciplinar desenvolvido pelos alunos durante a graduação.

Além das feiras, foi retomada a Semana Acadêmica, evento que havia parado de ser realizado, e votou da seguinte forma: *“um ano a gente fazia uma semana*

acadêmica só para meio ambiente, um segundo ano sobre organizações não governamentais, no terceiro ano com a valorização da mulher, no quarto ano eram grandes corporações e aí voltava”. Conforme E6, “nesse processo a gente começou, em paralelo, a trazer pessoas que falassem sobre Pacto Global para os nossos alunos nesse processo de retomada da Semana Acadêmica”.

Não só nos eventos a temática da sustentabilidade se mostra presente, mas também em duas disciplinas obrigatórias no primeiro ano do curso de graduação de Administração: Responsabilidade Social e Empresarial e Metodologia Científica. Conforme E6, essas disciplinas devem ser trabalhadas pelos alunos de forma interdisciplinar e contribuem para gerar um “produto” que deverá ser apresentado na Feira de Responsabilidade Social.

Na feira de responsabilidade social e empresarial, o aluno ele tem que fazer um trabalho prático que pode ser social, ambiental ou econômico, ele tem que fazer, que envolva os processos de sustentabilidade. Ele tem que apresentar um resultado, ele tem que apresentar um produto nessa disciplina e esse produto acontece na feira. Em Metodologia ele tem que escrever sobre esse, a composição e a escrita de como foi feito esse estudo de caso (E6, 2019).

Após realizadas as duas disciplinas obrigatórias, os alunos devem dar sequência ao projeto apresentado, de forma a retomar, no quarto ano de graduação, a discussão e proposta feitas no primeiro ano, nesse projeto interdisciplinar envolvendo essas duas disciplinas. No quarto ano, os alunos apresentam na Feira de Empreendedorismo, uma análise do contexto econômico, social e ambiental do projeto, em uma disciplina denominada Estágio Cinco.

No entanto, não só no ensino evidenciam-se ações e práticas para a EpS, mas também é possível observar a preocupação com a EpS na pesquisa, no item “Políticas acadêmicas” do PPI da Unespar (2018), visto que uma das metas consiste em “estimular o desenvolvimento de projetos relacionados à tecnologia e inovação, visando a contribuir com o desenvolvimento sustentável e melhoria das condições de vida da população” (PPI UNESPAR, 2018, p. 59).

Também na extensão são realizadas ações com a temática da sustentabilidade e ramificações, uma vez que, segundo E6, “A gente está em uma região que essa cultura precisa ser preservada, esses conhecimentos, nós estamos em uma região de comunidades tradicionais, tem comunidades quilombolas”. Assim,

para o entrevistado da UNESPAR (E6), *“todo esse contingente é levado em consideração. Então a gente tem vários projetos de extensão”*.

5.4.1 Parcerias para a EpS na UNESPAR

Dentre as parcerias que a UNESPAR possui, voltadas para a EpS, existem algumas formalizadas e outras que ocorrem de maneira informal. A UNESPAR possui parcerias formais, voltadas para a EpS, como por exemplo, com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e com uma comunidade de ex-presidiários. Já dentre as parcerias informais, destaca-se a parceria com a UFPR *campus* litoral, que também se encontra na cidade de Paranaguá (PR) e como o ISEPE, que é uma faculdade particular na região de Guaratuba (PR).

Segundo E6, o SEBRAE é um parceiro que atua em conjunto com a UNESPAR constantemente, desde meados de 2016. Conforme o entrevistado, na Feira do Empreendedor é o SEBRAE quem faz julgamento dos trabalhos apresentados, o órgão também realiza palestras na semana acadêmica, fornece consultores, dentre outras ações em conjunto com a UNESPAR. Em contrapartida, a UNESPAR fornece cursos gratuitos a microempresários, como por exemplo, cursos de estratégia, cursos de marketing e cursos na área financeira.

O SEBRAE também foi responsável por organizar uma Câmara de Desenvolvimento do Empreendedorismo e Inovação no litoral do Paraná, com o objetivo de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão nessas temáticas. Segundo E6, *“a temática de plano de fundo é o desenvolvimento sustentável do litoral do Paraná”*. Dentre os membros da Câmara se encontram a UNESPAR, a UFPR *campus* litoral, além de outras instituições públicas e privadas.

Outra parceria, voltada para práticas de EpS, é a aquela realizada com uma comunidade de ex-presidiários, através do chamado Programa Patronato. Conforme E6:

O egresso do sistema prisional ele recebe, por exemplo, liberdade condicional, ele está preso, ele sai e ele vai para casa, então ele tem que desenvolver uma série de atividades para que ele possa se reintegrar na sociedade. Então o Programa Patronato ele é um programa bastante importante, porque o Programa Patronato ele leva para esse público ações educativas que envolvem economia, que envolvem o meio ambiente, que envolvem cultura, que envolvem relações humanísticas, que envolvem a questão de gênero, uma questão social muito forte (E6, 2019).

Ademais, E6 aponta que o programa busca trabalhar um dos 17 ODS da Agenda 2030, e que a equipe da Unespar que faz parte do projeto é composta de uma professora coordenadora e uma equipe de gestão. Dessa equipe fazem parte um advogado bolsista, uma psicóloga bolsista, uma assistente social bolsista e estudantes da graduação. Essa equipe promove atividades e cursos para a reinserção dos ex-presidiários na sociedade, contribuindo assim, para que a equipe de gestão aprenda, na prática, questões relacionadas ao aspecto social do *Triple Bottom Line*. A prefeitura também é parceira nesse projeto, fornecendo as instalações físicas nas quais os cursos e atividades com os ex-presidiários acontecem.

A parceria com a UFPR, bem como com o ISEPE– são motivadas pela troca de produção, de conhecimento e participação em eventos, a partir da realização de palestras nas áreas de conhecimento dos parceiros, quando necessário. Conforme E6, as parcerias ocorrem, muitas vezes, por conta dos relacionamentos interpessoais existentes entre indivíduos de uma organização que se tornará parceira da UNESPAR. A parceria informal existente entre a UNESPAR e o *campus* litoral da UFPR, por exemplo, se deu por conta desses relacionamentos interpessoais. E6 aponta que o atual coordenador do curso de administração da UFPR litoral foi professor da UNESPAR, o que contribuiu para desenvolver o relacionamento de parceria atualmente existente entre as duas universidades.

As parcerias acabam, por vezes, consistindo em elementos facilitadores para a superação de alguns dos desafios enfrentados pela UNESPAR, desafios estes apresentados no próximo subtópico.

5.4.2 Desafios enfrentados pela UNESPAR na implementação da EpS

Ainda que as IES e escolas de negócios possam desenvolver diversas ações e práticas de EpS, elas enfrentam alguns desafios para colocá-las em prática. Um desafio comumente enfrentado por essas instituições de ensino é a identificação da necessidade dos *stakeholders* acerca da EpS (BENN; RUSINKO, 2011). Observa-se que o departamento de Administração da UNESPAR, a partir de sua relação estreita com a Empresa Júnior, consegue mitigar tal desafio por meio de um mapeamento dos alunos egressos feito pela empresa júnior, no qual levantou onde esses egressos estão, o que estão fazendo, quem são eles e o que o mercado espera do profissional administrador.

Isso ajuda o departamento a entrar em contato com os alunos egressos, sempre que necessário, seja para ministrar uma palestra durante algum evento, seja para solicitar ajuda acerca de informações necessárias, como por exemplo, as demandas atuais do mercado. Para E6, um elemento facilitador para mitigar tal desafio, de contatar e estreitar relacionamentos com egressos do curso de Administração, é o fato de que esses alunos mantêm contato com a UNESPAR, mesmo depois de concluírem seus cursos de graduação e pós-graduação.

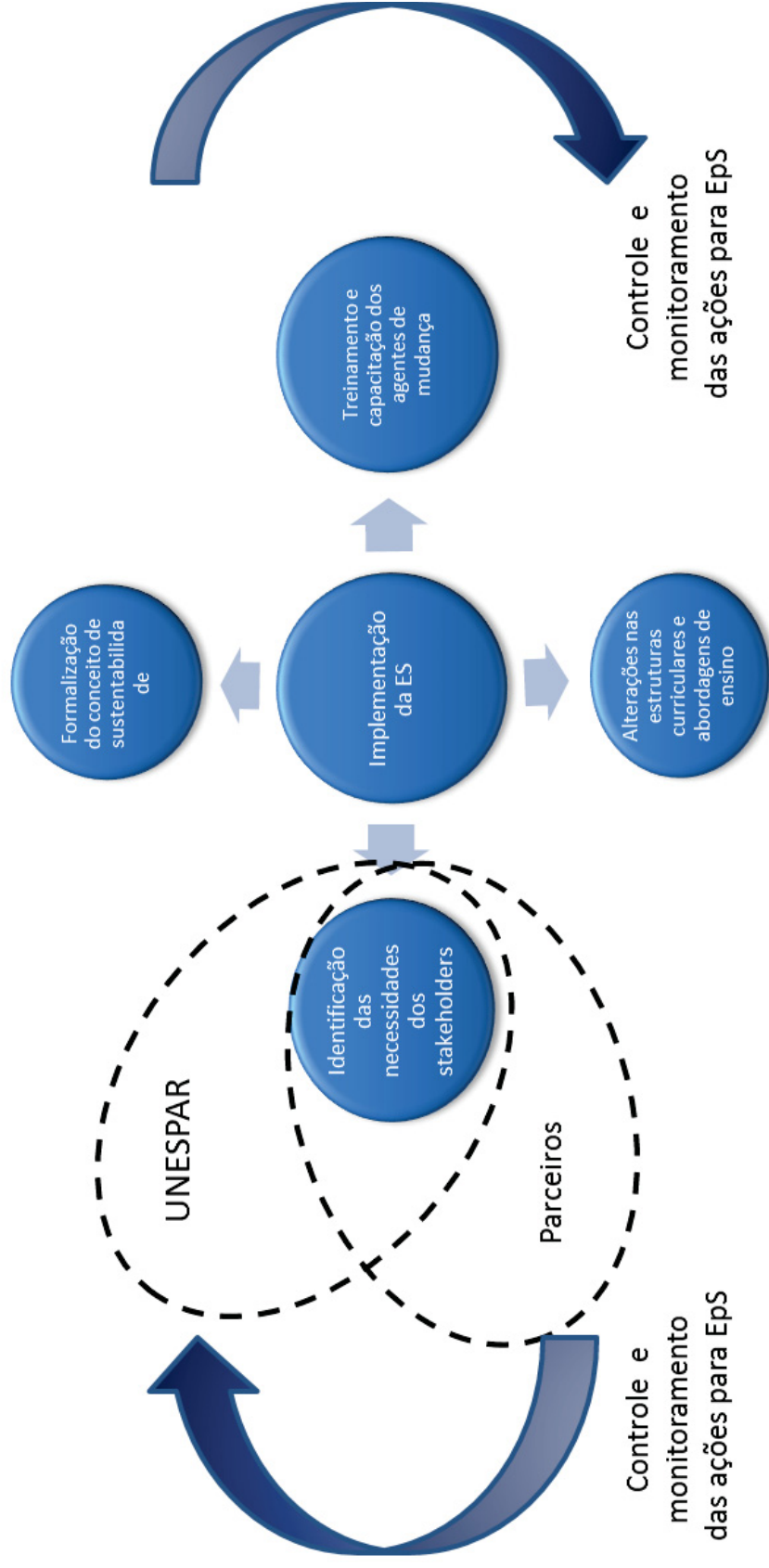
Além disso, grande parte dos alunos que faz pós-graduação na UNESPAR já está inserida no mercado, o que faz com que estes alunos municiem o departamento de Administração acerca do que o mercado está demandando dos futuros profissionais administradores. Sendo assim, para E6, é *“essa rede de relacionamento (com egressos e com alunos da pós-graduação) é que vem municiando a gente do que fazer”*.

Outro desafio enfrentado por muitas IES e escolas de negócios durante a implementação da EpS consiste na falta de envolvimento dos docentes (WAAS et al., 2012; BLANCO-PORTELA et al., 2018). O entrevistado aponta que esse é um desafio que, no momento, não é significativo para a universidade, uma vez que *“tem uma adesão dos professores à temática da sustentabilidade”* e *“é muito do perfil dos professores [serem] preocupados com essa questão da sustentabilidade”*, uma vez que, segundo E6, eles *“têm uma quantidade muito grande de professores envolvidos nisso”*. Dessa forma, a aderência dos docentes à temática da sustentabilidade consiste em um elemento facilitador para mitigar o desafio relacionado à falta de envolvimento de professores em ações e práticas para a EpS.

Um desafio enfrentado pela instituição, levantado por E6, é a ausência de pesquisas, principalmente em conjunto, voltadas para a EpS. Sendo assim, evidenciam-se diversas ações no ensino da EpS, mas pouca produção intelectual é realizada dentro desta temática. Outro ponto levantado por E6 é a ausência de parcerias para o desenvolvimento de metodologias de ensino, bem como para propostas de alterações curriculares. Dessa forma, as metodologias de ensino e estruturas curriculares são normalmente realizadas sem o envolvimento de parceiros.

A Figura 14 ilustra a presença das parcerias nas frentes necessárias para se superar desafios à implementação da EpS.

FIGURA 14 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA UNESPAR NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 14, observa-se presença da parceria do departamento de Administração da UNESPAR com alunos egressos como elemento facilitador para se superar desafios relacionados à ‘identificação das necessidades dos *stakeholders*’ da universidade (frente 1 do Quadro 4 apresentado previamente).

5.4.3 Capacidades Relacionais na UNESPAR

Dentre as cinco dimensões das capacidades relacionais presentes no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram evidentes nos dados primários coletados referentes à UNESPAR, três delas: a dimensão de coordenação, a dimensão cultural e a dimensão de coadaptação.

Dimensão de coordenação

Dentre as ‘ações formalizadas’ (componente da dimensão de coordenação da CR) para o desenvolvimento de parcerias, E6 aponta que na parceria formalizada com o SEBRAE existem ações de coordenação da mesma, sendo elas representadas principalmente por reuniões que ocorrem a cada dois meses. Essas reuniões ocorrem com tal frequência principalmente por conta da Câmara de Empreendedorismo e Inovação que é relativamente recente.

Já nas parcerias informais que a UNESPAR possui, como por exemplo, com a UFPR *campus* litoral, não existem ações formais de coordenação da parceria. No entanto, muitas vezes os parceiros se utilizam de contrato informal, sem valor legal, para estabelecer direitos e deveres dos parceiros. Tal contrato informal pode ser necessário em casos em que a celebração do convênio é muito demorada, consistindo assim em uma alternativa para se dar início à relação de parceria.

[...] então quando acontece assim é feito uma celebração de convênio entre as duas partes, só que isso é muito demorado, é muito demorado. Então o que é que, às vezes, a gente faz? Então as vezes a gente faz um contrato de conduta, que às vezes é mais fácil, a gente faz o contrato de conduta entre os colegiados, define o que é que vai fazer um termo ou às vezes a gente faz um termo de referência, um termo de referência, o colegiado vai fazer esse, esse colegiado vai fazer esse, aprova na ata aqui, aprova na ata lá, “Vamos fazer juntos?”, “Vamos”, resolveu (E6, 2019).

A existência de ações formais e informais para a coordenação das parcerias estabelecidas entre a UNESPAR e seus parceiros contribui, assim, para o desenvolvimento da dimensão de coordenação da CR.

Além das ações formais e informais, observa-se presente na fala de E6 outro componente relacionado à dimensão de coordenação e identificado *à posteriori* à coleta de dados: o componente relacionado a ‘competências centrais’. Na fala de E6, exemplificando o que ocorre em sua relação com a UFPR *campus* litoral, é possível observar que a existência de competências centrais complementares da UNESPAR com seus parceiros, contribui para que as partes que se relacionam angariem benefícios e compartilhem suas competências centrais na relação de parceria.

A UFPR ela tem uma pegada muito mais forte do que a nossa no contexto social e no contexto ambiental para as comunidades empobrecidas e vulneráveis, comunidades distantes, comunidades quilombolas... a pegada deles é muito mais forte do que a nossa nesse aspecto. Nós estamos em uma área portuária, então por mais que a gente faça uns trabalhos de sustentabilidade social e ambiental, a nossa pegada aqui ela é muito comércio, ela é muito indústria, ela é muito serviço (E6, 2019).

Dessa forma, evidencia-se, a partir dos dados empíricos coletados, o componente ‘ações formalizadas’ da dimensão de coordenação, definido *à priori* à coleta de dados, e o componente ‘competências centrais’ da mesma dimensão da CR, definido *à posteriori* à coleta de dados.

Dimensão cultural

A partir da fala de E6 é possível observar que o contexto no qual a UNESPAR se insere, ou seja, numa cidade do interior, acaba influenciando positivamente as relações interpessoais. Além disso, a afinidade que os professores têm à temática da EpS contribui para que os ‘valores’ (componente da dimensão cultural da CR) de professores de diferentes instituições, que tornar-se-ão parceiras umas das outras, sejam próximos.

Paranaguá é a maior cidade que tem, tem perto de 300 mil habitantes, mas ao mesmo tempo é uma região onde todo mundo se conhece. Então as relações interpessoais elas são preponderantes nesse processo. Então

muitas vezes essas relações institucionais antes, inclusive, de elas serem formalizadas entre as instituições, elas acontecem porque o professor “A”, a professora “B”, o professor “C” tem o desejo e tem esse vínculo com a questão da educação para a sustentabilidade e lá na outra escola tem as pessoas que tem essa mesma visão de futuro (E6, 2019).

Conforme E6, a relação interpessoal entre o coordenador do curso de Administração da UFPR litoral e um professor da UNESPAR contribuiu, juntamente com a afinidade pela temática da EpS, para que a parceria entre as instituições se consolidasse: *“Existem pessoas aqui que têm uma afinidade e uma preocupação com essa questão do triple bottom line, da sustentabilidade, e lá (UFPR litoral) também tem...”* (E6, 2019).

E6 complementa que os valores da UNESPAR em relação aos valores dos atores sociais com os quais desenvolvem relações de parceria são muito próximos, exemplificando que os valores do SEBRAE, da UFPR, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) são muito similares aos da Unespar.

Outro componente da dimensão cultural da CR, evidente na fala de E6 é a ‘confiança’. Para o entrevistado, a confiança entre as instituições públicas e particulares parceiras se dá, pois eles *“não se percebem como concorrentes”*. Para o entrevistado isso ocorre devido à natureza e competência central distintas dos parceiros. Isso pode ser observado na fala de E6 acerca da confiança estabelecida com um parceiro informal, a UFPR *campus* litoral: *“Acho que a primeira coisa, a gente não se percebe como concorrente, essa é a primeira coisa, a gente não se percebe de forma alguma concorrente”*.

A confiança se mostra presente também nos acordos informais feitos entre os parceiros, quando não é necessário realizar um convênio formal entre os parceiros ou quando o tempo para que o convênio fique pronto é muito grande e é necessário iniciar as atividades da parceria o quanto antes. Neste caso, E6 comenta que os parceiros desenvolvem um “termo de referência” que é escrito pelos colegiados das instituições que irão desenvolver a parceria e que, ainda que não possua um valor legal, possui “um valor moral”. Neste caso, observa-se que a confiança existente entre os parceiros prepondera sobre a legalidade, favorecendo o início da parceria mesmo que sem a existência de um contrato formal.

Também no caso da utilização do termo de referência para estabelecer a parceria, evidencia-se relevante o fato de que são menores as possibilidades de

parceiros potenciais em uma cidade do interior, como Paranaguá, do que em uma capital, com maior número de habitantes. Conforme aponta E6, “*de novo, a gente está em uma cidade pequena, você não pode decepcionar a sua parceira, você não pode*”. Assim, mesmo que o termo de referência não seja legal, esperam-se comportamentos condizentes com o que foi acordado no termo, bem como que um parceiro possa confiar no outro. Isso, pois, em uma cidade do interior, as chances de um parceiro ainda poder vir a precisar do outro são maiores do que em uma capital, por exemplo, com mais parceiros potenciais. Assim, o ‘contexto’ no qual a instituição de ensino está inserida pode gerar ‘interferência nas normas de comportamento’ (atributo do componente ‘normas de comportamento’ da dimensão cultural da CR) dos parceiros. Consequentemente, a maneira como eles se comportam pode impactar na relação de confiança estabelecida entre eles positiva ou negativamente, influenciando, assim, o estabelecimento de relações futuras entre os parceiros. Assim, o ‘contexto’ emerge como novo componente, *à posteriori* à coleta de dados.

Desse modo, a colocação do entrevistado sinaliza outro novo componente da dimensão cultural, não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na Figura 12. Essas contribuições oriundas de cada caso estudado serão discutidas conjuntamente na análise cruzada apresentada na seção 6.

Ademais, E6 evidencia a presença de um componente identificado *à posteriori* à coleta de dados, o componente relacionado aos ‘objetivos’ das instituições parceiras. O entrevistado aponta que devido aos objetivos distintos, mas não conflitantes da UNESPAR (sem fins lucrativos) e de outras instituições privadas (voltada para fins lucrativos), essas instituições não se enxergam como concorrentes quando se relacionam, contribuindo para o estabelecimento da parceria. Isso também acaba por favorecer as relações de confiança entre a Unespar e instituições privadas como o ISEPE. Também nesse caso evidencia-se um novo componente, em relação ao modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016) e que será discutido em maior profundidade na seção 7 desta tese (“Discussão”).

A partir dos dados empíricos coletados, observa-se a presença de componentes da dimensão cultural definidos *à priori* à coleta de dados, tais quais os ‘valores’, ‘confiança’ e ‘normas de comportamento’, e componentes definidos *à posteriori* à coleta de dados, como os ‘objetivos’ e o ‘contexto’. Tais componentes

contribuem para o desenvolvimento da dimensão cultural da CR, nas parcerias que a UNESPAR possui com atores sociais externos com os quais se relaciona.

Dimensão de coadaptação

Um dos componentes da dimensão de coadaptação presente nas falas de E6 é a ‘avaliação’ das parcerias. Conforme E6, a avaliação das parcerias não costuma acontecer, principalmente de maneira formal. Quando acontece, ela ocorre de maneira informal.

A gente não faz, a gente nunca fez. Eu nunca pensei porque a gente não faz, mas provavelmente porque seria muito indelicado a gente avaliar um parceiro assim, talvez assim, internamente a gente faça conversa: “Pô, olha, não foi legal lá, tal e tal”, mas essa avaliação formalizada a gente não faz não (E6, 2019).

No entanto, não só a avaliação se evidencia importante para desenvolver essa dimensão da CR, mas também a realização de ações para manter as ‘relações estreitas’. Segundo E6, a UNESPAR não possui ações formais com tal finalidade. O entrevistado acredita que a proximidade e o relacionamento interpessoal entre os parceiros por si só contribuem para que a parceria se mantenha ativa e estreita. Assim, evidenciou-se presença apenas do componente ‘avaliação’ das parcerias, referente à dimensão de coadaptação da CR.

A partir do exposto, as dimensões da CR e os componentes presentes nos dados empíricos da UNESPAR são ilustradas na Figura 15.

FIGURA 15 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA UNESPAR.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 15 é possível verificar a presença das dimensões de coordenação, cultural e de coadaptação nos dados empíricos da UNESPAR. Não foram identificados, nos dados empíricos da universidade, elementos que remetem às dimensões tecnológica ou de conhecimento da CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Ainda que existam outros componentes em cada uma das dimensões da CR presentes no modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram identificados nos dados empíricos da UNESPAR os componentes ‘valores’, ‘confiança’, ‘normas de comportamento’, ‘objetivos’ e ‘contexto’ na dimensão cultural; os componentes ‘ações formalizadas’ e ‘competências centrais’ na dimensão de coordenação e o componente ‘avaliação’ na dimensão de coadaptação da CR. Vale destacar que os componentes ‘objetivo’ (dimensão cultural) e ‘competências centrais’ (dimensão de coordenação) foram definidos *à posteriori* à coleta de dados, enquanto todos os demais foram definidos *à priori* à coleta de dados.

5.5 ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A Escola de Administração da UFRGS se originou da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) a partir da criação do Instituto de Administração, no ano de 1951. No entanto, foi em 1996 que a criação da Escola de Administração da UFRGS se tornou uma unidade autônoma. Os princípios da Escola são: valorização da potencialidade do aluno, respeito à pluralidade, valorização da ética na formação do aluno, vínculo entre educação e responsabilidade social, valorização da iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora e do espírito crítico e zelo pela imagem e cultura da Escola (PPC, 2017, p. 7).

A missão do curso de Administração da UFRGS consiste em

Formar profissionais administradores com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional, objetivando a construção de um contexto organizacional eficaz e a sua transformação em oportunidades empreendedoras, fundamentado em responsabilidade social, justiça e ética (PPC, 2017).

A preocupação em formar um profissional que saiba lidar com questões éticas e relacionadas à responsabilidade social também se mostra presente no perfil do egresso do curso de Administração, evidenciado no PPC da Escola de Administração.

Atualmente existem duas disciplinas obrigatórias e duas eletivas no curso de graduação em Administração que envolvem a temática da sustentabilidade. Em relação à pesquisa, conforme E7 faz aproximadamente oito anos que são desenvolvidas pesquisas, orientadas por três professores que trabalham este tema no mestrado e doutorado.

De forma a tornar o ensino da sustentabilidade mais atrativo, E7 afirma que, como professor de uma disciplina obrigatória que envolve o tema, a partir de 1996 começou *“a pensar em aulas diferentes, fazer atividades, fazer visita em empresas, levar palestrantes”*.

Além disso, conforme E7, realizaram algumas ações voltadas a inserir o ensino da sustentabilidade nas disciplinas do curso de graduação em Administração, de maneira transversal.

Eu dei um trabalho pros alunos de graduação que era identificar todas as ementas do curso das disciplinas, em que pontos poderia inserir alguma coisa de sustentabilidade. Então por exemplo, um professor de Marketing está falando de comportamento de consumidor, poderia falar de comportamento do consumidor verde. Quando ele está falando de produtos, ele poderia estar falando de produto verde. Então a gente foi vendo, quando está falando em produção poderia falar de produção limpa, então todos esses pontos das disciplinas a gente foi mapeando. A gente pegou isso aí e passou para os professores das disciplinas e sugerimos: “esses pontos aqui vocês poderiam trabalhar” (E7, 2019).

Segundo E7, eles não só apontaram aos professores a necessidade abordar a sustentabilidade em determinados aspectos de suas disciplinas, mas também ofertaram um “suporte” a esses professores.

Então nós oferecemos: “quando você for falar na área de comportamento do consumidor, se quiser falar de comportamento verde, quiser falar de selos ambientais, a gente pode te dar material sobre isso, informações, referências, ou a gente pode ir na tua aula nesse dia e falar sobre esse tema”. Vários professores gostaram da ideia e a gente dizia: “a gente vem uma vez aqui e depois se tu achar interessante pegue esse conteúdo e continua nos próximos semestres” (E7, 2019).

O entrevistado da UFRGS aponta que *“foram poucos professores que incorporaram esse tema na sua disciplina”*. Ainda, outros pediram para que fossem realizar palestras novamente em suas disciplinas, nos próximos semestres. No entanto, E7 afirma que *“não queriam substituir os professores, mas mostrar que dá para fazer”*.

Essas evidências mostram a dificuldade de envolver os docentes com a temática da sustentabilidade, bem como uma certa resistência de alguns docentes em mudar a forma de ministrar suas disciplinas, uma vez que alguns docentes não adotaram a postura de eles mesmos abordarem a temática da sustentabilidade no conteúdo das disciplinas, mas sim dependiam de outros professores darem palestras sobre a temática em determinados momentos da disciplina. E7 evidenciou, a partir da realização de uma avaliação com os alunos que participaram das disciplinas em que essas palestras ocorreram, que *“eles gostaram, acharam que era um tema que deveria fazer parte do conteúdo daquela disciplina”*.

O papel dos alunos também se evidencia importante em outras ações voltadas ao ensino da sustentabilidade, como por exemplo na cocriação dos planos de ensino. Alguns professores, como E7, buscam identificar, no início de suas

disciplinas, *“o que os alunos querem (aprender), quais são seus interesses”* (E7, 2019). A partir dessas informações, segundo E7, os docentes *“desenham os projetos conforme os interesses dos alunos”*, sendo assim, os planos de ensino de uma mesma disciplina, podem variar de semestre para semestre.

5.5.1 Parcerias para a EpS na Escola de Administração da UFRGS

As parcerias voltadas para a EpS, desenvolvidas pela Escola de Administração da UFRGS, são todas informais. Essas parcerias são realizadas com outras universidades, como a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a Copesul, com outros departamentos da UFRGS e com empresas.

A parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie ocorre há aproximadamente cinco anos, é informal e se desenvolveu a partir do relacionamento de um dos professores da UFRGS com uma professora pesquisadora da Mackenzie. A motivação da parceria com a universidade é principalmente para o desenvolvimento de eventos e de pesquisas em conjunto. E7 aponta que escreve artigos e capítulos de livros relacionados à temática da sustentabilidade com a pesquisadora da Mackenzie, além da Escola de Administração organizar eventos com a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Já com outras universidades, segundo E7, a maioria das parcerias desenvolvidas foi oriunda de alunos que foram orientandos dos professores da Administração, e que ingressaram em outras universidades após concluírem seus mestrados e doutorados. Como exemplo, E7 menciona o início de uma parceria informal que está sendo desenvolvida com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir de relacionamento interpessoal de E7 com um ex-orientando seu que atualmente está na UFSM.

Conforme E7, a instituição UFRGS – e não a Escola de Administração – já realizou uma parceria com a Copesul, indústria petroquímica, com vistas a conscientizar a população e obter ‘produtos’ sustentáveis. A parceria se iniciou no final dos anos 1990 e perdurou até 2010. A Copesul forneceu bolsas de doutorado e mestrado para alunos da UFRGS, sendo que uma delas foi ofertada para o departamento de Química e a outra, para a Escola de Administração.

Segundo E7, *“A Copesul tinha interesse em desenvolver um projeto que tratasse a questão da reciclagem do plástico. Ela fez um convênio com a UFRGS, que envolvia todas as unidades (departamentos) da UFRGS”*. Como ‘produtos’ da parceria foram geradas ações de divulgação, de conscientização e pesquisas. Durante o projeto, a Copesul alocou recursos para infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto, e em contrapartida, a universidade colocou o nome da indústria em uma sala de aula.

Não só esta ação extrapolou o âmbito da Escola de Administração, mas também a parceria interna à UFRGS que consiste em um “movimento voluntário que chama Zona de Inovação Sustentável”. Desse grupo, fazem parte professores da Administração, da Engenharia, da Economia, da Arquitetura e de outras IES. Estes iniciaram o movimento em busca de um espaço de trocas, de estímulo. Conforme aponta o entrevistado, *“o foco no início era só a questão da inovação da sustentabilidade”*. No entanto, o foco do movimento foi se ampliando, uma vez que, segundo E7, os professores envolvidos no movimento trocam ideias sobre como estão desenvolvendo questões relacionadas à sustentabilidade em suas disciplinas, contribuem uns com os outros ministrando palestras quando necessário, dentre outras ações colaborativas.

Conforme E7, *“nesse grupo, a gente propôs para o reitor que a UFRGS assumisse o compromisso de ser a Universidade Federal mais sustentável até 2030”*. A ideia é que seja criado, dentre outras ações, o Salão de Sustentabilidade, *“que tenha espaços para demonstrar experiências que estão sendo feitas”*, além de continuar com as ações que já estão sendo realizadas pelos membros do Zona de Inovação Sustentável, como por exemplo, *“ações práticas na parte de economia, de água, de energia, mas também algumas ações de estimular a inserção deste conteúdo no ensino”* (E7, 2019)

Além destas parcerias, a Escola de Administração possui parcerias informais com empresas, com vistas a trazê-las para dentro da Escola, sempre que necessário, a partir da realização de palestras e trazendo informações acerca das demandas do mercado em relação aos profissionais de cursos de gestão. Além disso, as empresas frequentemente participam de disciplinas do curso de graduação em Administração, avaliando os projetos que os alunos fazem acerca de propostas de soluções para problemas reais enfrentados pelas empresas.

5.5.2 Desafios enfrentados pela Escola de Administração da UFRGS na implementação da EpS

No tocante aos desafios relacionados ‘Identificação das demandas dos *stakeholders*’ (frente 1 proposta na Figura 4), a Escola de Administração da UFRGS busca mitigar o desafio de falta de informações acerca do que o mercado está demandando a partir de relações estreitas, ainda que informais, com empresas.

Complementarmente, em alguns momentos das disciplinas obrigatórias relacionadas à sustentabilidade, já foram realizados desafios com os alunos, de forma que eles deveriam propor soluções para problemas reais das empresas.

Teve em um semestre em que eu convidei duas organizações para irem à aula apresentarem as suas demandas e os alunos tinham que apresentar propostas... tanto que surgiram várias propostas, e as duas organizações escolheram os projetos que mais interessava a eles e os alunos desenvolveram o projeto (E7, 2019).

Segundo E7, isso é feito para que os alunos tenham um ensino de sustentabilidade alinhado às reais demandas do mercado, fazendo com que eles desenvolvam habilidades e competências para que saibam lidar com tais demandas, e não apenas trabalhem conceitos relacionados à temática de forma teórica. Tal evidência contribui para que seja evitado que as aulas sejam meramente teóricas no tocante a temáticas relacionadas à sustentabilidade.

A gente tem essa preocupação de fazer alguma coisa para melhorar, solucionar o problema ou de uma organização, pode ser uma empresa, ou da própria universidade. Muitas vezes a gente pega questões da universidade, e surgiram vários trabalhos sobre reduzir consumo de energia. Sempre tendo uma motivação prática, de ver resultado no final (E7, 2019).

Dessa forma, as parcerias com empresas contribuem para superar o desafio de falta de informações acerca das demandas dos *stakeholders* das IES, em relação à EpS. Sendo assim consistem em elementos facilitadores para a superação de tal desafio.

Além disso, alguns docentes da Escola de Administração da UFRGS buscam realizar ações voltadas para a superação do desafio de trabalhar a sustentabilidade a partir de abordagens interdisciplinares para discutir a temática da sustentabilidade.

Já fizemos uma experiência que eu achei legal, foi de juntar disciplinas diferentes. Isso que eu estava te falando, tem uma colega da área de Marketing, o dia que ela trabalha o tema de formas de consumo, a gente fez uma aula conjunta e aí os alunos dela apresentavam a visão deles e os meus apresentavam a deles, a gente fez um debate, mostrando “quando olha do lado do Marketing o consumo como é, e quando olha do lado da Sustentabilidade, o que valoriza”. Então isso de juntar pessoas diferentes para analisar o mesmo ponto se mostrou bem legal (E7, 2019).

Assim, buscam-se maneiras de não trabalhar a temática de sustentabilidade de forma apenas fragmentada, aproximando a abordagem pedagógica utilizada para seu ensino à abordagem transversal.

Relacionado a ‘alterações nas estruturas curriculares e abordagens de ensino’ (frente 4 proposta na Figura 4), muitas IES enfrentam o desafio de inserir práticas de EpS em seus currículos. A UFRGS busca mitigar esse desafio, a partir de *workshops* promovidos por pesquisadores de IES, incluindo os da UFRGS, voltados para a EpS. Tais ações contribuem para motivar mais pessoas a pesquisar sobre o tema, bem como a troca de experiências entre docentes pesquisadores nesta área. Segundo E7, são realizados *workshops* sobre a temática, com o intuito de troca de conhecimento, em eventos como o EnANPAD, o Engema e o Ecoinovar, que é um evento que ocorre em Santa Maria.

Um desafio enfrentado pela UFRGS é referente à burocracia para conseguir recursos financeiros para projetos. O entrevistado da UFRGS exemplifica a dificuldade enfrentada em um projeto de sustentabilidade desenvolvido por um grupo de alunos em uma disciplina ministrada a alunos da graduação em Administração.

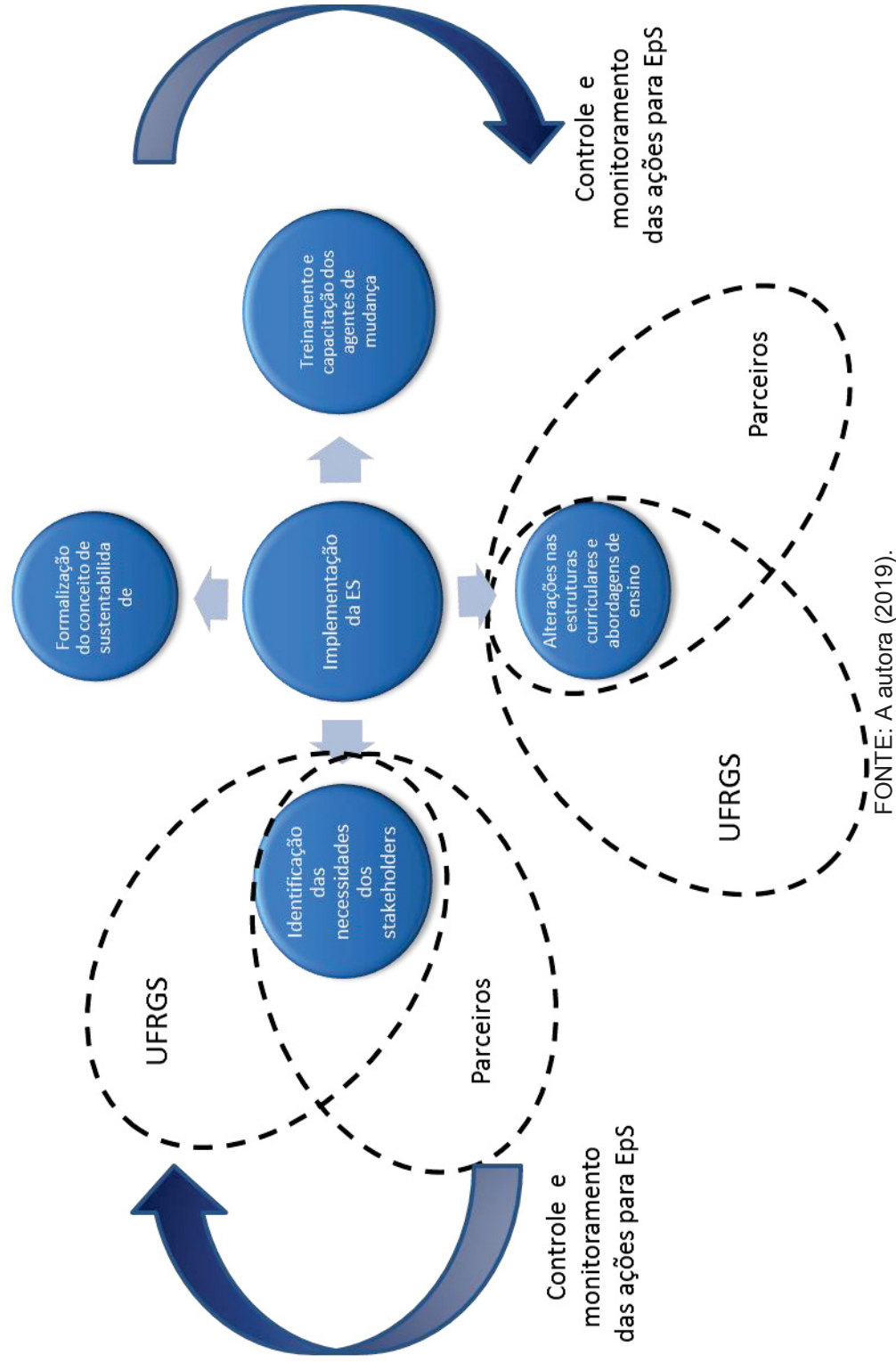
Nas universidades, aí no Paraná não deve ser muito diferente, tem uma burocracia muito grande para conseguir fazer qualquer coisa que envolva recursos com instituições públicas. Vou te dar um exemplo, esse poste solar que eu falei, que é um poste com uma geração de energia e tem embaixo uma tomada que o pessoal se senta ali para carregar o celular, era para ser uma demonstração de como funciona. Para conseguir isso a gente conseguiu o recurso com uma empresa que ia pagar, ofereceu o dinheiro e a gente não conseguiu receber porque a UFRGS não tinha como receber o dinheiro. Tinha que entrar no fundo comum e não tinha garantia que aquele dinheiro iria para a finalidade que a gente estava dando, então uma burocracia tão grande que qualquer coisa que vá fazer que envolva dinheiro é melhor desistir. A gente acabou comprando, fazendo esse projeto com dinheiro dos alunos, foi feito rifa, a empresa que construiu abaixou o preço e mesmo assim ainda tinha questionamentos se não tinha que abrir licitação. Tudo se procura dificultar, quando se envolve dinheiro alguém acha que tem corrupção no meio, ou alguém está ganhando (E7, 2019).

O entrevistado aponta que, para ele, uma das formas de mitigar tal desafio seria a realização de parcerias com empresas privadas, *“assim como fazem as universidades americanas”*.

Além dos desafios supracitados, E7 aponta a resistência de docentes que não possuem familiaridade com a temática da sustentabilidade como uma barreira a ser superada. Isso foi evidenciado a partir de uma ação previamente mencionada, que E7 liderou e na qual alguns professores mais familiarizados com a temática da sustentabilidade ministraram uma aula em diversas disciplinas, buscando alinhar a temática central de cada disciplina à sustentabilidade. Foram disponibilizados materiais aos professores ‘donos’ de cada uma dessas disciplinas, com a intenção de que eles continuassem a fazer esse alinhamento de temáticas nos semestres subsequentes. Alguns professores aderiram à sugestão, mas outros não. Neste cenário, E7 aponta que *“a dificuldade da transversalidade é que muitos professores não tiveram formação nessa área. E os que têm interesse, eles incorporam isso... mas os outros, que precisam fazer mais esforço, não querem... eles não querem mudar muito”*. Assim, evidencia-se resistência de alguns docentes a trabalhar com a temática da sustentabilidade em suas disciplinas.

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da UFRGS, a Figura 16 permite visualizar em quais frentes propostas para a superação de desafios na implementação da EpS as parcerias se mostram como elementos facilitadores, no caso da UFRGS.

FIGURA 16 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERÇÃO DE DESAFIOS PARA Eps.



A partir da Figura 16 observa-se que as parcerias foram identificadas, a partir dos dados empíricos, como sendo importantes facilitadores para superar os desafios da frente 1 ‘identificação das necessidades dos *stakeholders*’ e da frente 4 ‘alterações nas estruturas curriculares e abordagens de ensino’.

No caso da frente 1, as parcerias com empresas contribuem para a identificação das reais demandas do mercado em relação aos recém-formados administradores, bem como acerca do conhecimento que devem possuir no em relação a questões voltadas à sustentabilidade.

Já em relação à frente 4, os *workshops* realizados contribuem para que docentes troquem experiências e conseqüentemente seja possível realizar ‘alterações nas estruturas curriculares e abordagens de ensino’, a partir das novas metodologias, propostas didático pedagógicas absorvidas nesses eventos de compartilhamento de conhecimento e de experiências. Também, a discussão de formas de ensino da temática da sustentabilidade, nas reuniões realizadas com os membros do Zona de Inovação Sustentável, contribui para eventuais alterações nas estruturas curriculares e abordagens de ensino.

5.5.3 Capacidades Relacionais na Escola de Administração da UFRGS

Dentre as cinco dimensões das CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram identificadas quatro delas nos dados empíricos da Escola de Administração da UFRGS: a dimensão de conhecimento, de coordenação, cultural e de coadaptação. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados primários e secundários coletados, referentes ao desenvolvimento de parcerias entre a Escola de Administração e outros atores.

Dimensão de conhecimento

Um dos componentes da dimensão de conhecimento é a ‘obtenção do conhecimento’, que contempla, dentre outros, as ferramentas e estruturadas para gerenciar os recursos que cada parceiro possui. Neste contexto, em relação ao conhecimento acerca dos recursos que cada parceiro detém, E7 aponta que “*isso está na cabeça da gente*”, que “*não tem uma estrutura disso*”. Dessa forma, percebe-se uma certa – e limitante – capacidade de gerenciar os recursos e habilidades dos

parceiros, uma vez que se depende exclusivamente da memória daqueles envolvidos nas parcerias para tal.

Para E7, isso consiste em uma deficiência da Escola de Administração na gestão de suas parcerias, visto que se depende exclusivamente da memória dos participantes das parcerias para se ter registro do que ocorreu em cada relacionamento. Conforme E5, *“isso é bem importante, e a gente não faz isso”*. O entrevistado complementa que *“qualquer empresa que tem processo de qualidade tem tudo registrado, a memória não pode estar nas pessoas, tem que estar na instituição, na academia a gente não faz isso”*.

A partir dos dados empíricos, observou-se, assim, a presença de apenas um componente da dimensão de conhecimento da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), a ‘obtenção de conhecimento’.

Dimensão de coordenação

Um dos componentes da dimensão de coordenação da CR, proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) são as ‘ações formalizadas’ de coordenação das parcerias estabelecidas entre as organizações e seus parceiros. No caso da Escola de Administração da UFRGS, O Zona de Inovação Sustentável, desenvolvido por professores de outras universidades e de professores da UFRGS – da Escola de Administração e outros departamentos, como a Engenharia e a Economia – possui ações informais de coordenação da parceria.

Conforme E7,

A gente tinha reuniões quinzenais. Não tinha essa regularidade, mas era uma ação voluntária, a gente está tentando com a reitoria fazer algo mais formalizado, fazer parte da política da universidade. Tem a tentativa de deixar isso um pouco mais estruturado, como trabalho voluntário é legal, mas a gente acaba tendo milhões de outras coisas para fazer né, e aí às vezes as coisas vão ficando para depois. Se isso for assumido como uma ação política da reitoria, acho que daí vai dar um impacto maior (E7, 2019).

A partir do excerto da fala de E7, observa-se que a falta de ações formalizadas é atribuída ao fato de tal grupo não fazer parte da política da universidade. Assim, as ações informais de coordenação da parceria consistem nas reuniões cuja frequência

recomendada é quinzenal. No entanto, pela fala de E7, verifica-se que nem sempre elas ocorrem nessa frequência. Neste caso, as ações de coordenação da parceria com os membros do Zona de Inovação Sustentável, ainda que informais, contribuem para a coordenação de atividades e recursos com os departamentos e IES parceiras

Não só nessa parceria observa-se a existência de ações informais para coordenação da parceria, mas também nos relacionamentos estabelecidos entre a Escola de Administração da IES e as empresas que normalmente atuam em conjunto nas disciplinas ministradas, com conteúdos relacionados à temática da sustentabilidade. Para E7, a Escola de Administração busca *“manter a relação com essas organizações, que na verdade são relações com as pessoas da organização”*. Isso faz com que, sempre que haja uma demanda de um palestrante ou de um colaborador corporativo para trabalhar uma disciplina em conjunto, seja necessário contatar a organização, de maneira informal e dependente das relações interpessoais entre aquele que demanda o ‘serviço’ e a empresa.

Neste caso, observa-se a presença da ‘integração’ (do componente ‘integração e sinergia’ da dimensão de coordenação da CR), uma vez que tais relacionamentos só ocorrem porque as organizações que se relacionam (no caso, a Escola de Administração da UFRGS e empresas) percebem-se como pertencentes a um grupo, característica esta relacionada à ‘integração’ presente na dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

No entanto, para E7, isso traz algumas desvantagens na parceria, como por exemplo, a dependência da pessoa colaboradora da empresa em poder ministrar a palestra na data desejada e até mesmo a dependência de uma pessoa específica da organização, o que faz com que se perca a relação de parceria, quando essa pessoa não mais se encontra na referida organização.

Às vezes tem uma pessoa em uma empresa depois que ela sai, às vezes se perde o contato que é muito focado nas pessoas, que pode ser considerado ruim. Então não é a empresa estar lá, a gente conhece alguém na empresa, ex-aluno ou alguém conhecido que colabora, vai lá dar palestra ou que abre espaço para uma visita na empresa. Isso não ocorre só uma vez, né... mas não existe uma coisa formalizada, “ó, essa empresa é uma parceira da universidade”, não está no papel, está nas relações (E7, 2019).

Diante disto, evidencia-se dependência dos relacionamentos interpessoais para o desenvolvimento de ações informais de coordenação da parceria com

empresas. Isso pode eventualmente, comprometer a capacidade de coordenação da parceria, principalmente em casos em que os envolvidos na parceria não mais se encontrarem na Escola de Administração da UFRGS.

Ações formais de coordenação da parceria foram também evidenciadas na fala de E7 concernente à parceria desenvolvida com a Copesul. Como a parceria era formalizada e institucional, existiam, assim, ações formais de coordenação da mesma, de forma a contribuir para o desenvolvimento do relacionamento e para a geração dos ‘produtos’ desejados pelos parceiros. Para isso, eram realizadas reuniões semanais entre a Copesul e os departamentos da UFRGS envolvidos.

A partir do exposto, os dados empíricos da UFRGS permitiram evidenciar o componente ‘ações formalizadas’ da dimensão de coordenação, tanto em ações formais quanto em ações informais de coordenação da parceria, bem como o componente ‘integração e sinergia’.

Dimensão cultural

Um dos componentes da dimensão cultural identificado na fala do entrevistado da UFRGS foram os ‘valores’ dos parceiros. Conforme E7, isso se dá, pois *“eu acho que as pessoas que trabalham nessa área de Sustentabilidade são um pouco diferentes de outras áreas. Não sei se estou puxando a brasa, mas me parece que é um povo mais light, tem muito mais uma relação de amizade”*.

Segundo E7, um dos motivos para essa maior proximidade entre as pessoas que estudam a temática da EpS consiste nos valores que essas pessoas possuem, voltados à *“tentar melhorar o mundo”*.

Existem outras que me parecem que são mais competitivas. Com as pessoas que eu trabalho, nós nos tornamos amigos, os eventos são uma festa, é um prazer encontrar as pessoas, eu acho que tem um clima muito bom, mais descontraído, nas próprias sessões do EnANPAD, do Engema e tal... sempre tem um grupo animado, pessoal alegre. Eu acho que talvez pelo tema, ter essa proposta de tentar melhorar o mundo, de reviver valores faz com que as pessoas procurem ser mais cooperativas e fazer essas parcerias (E7, 2019).

Dessa forma, evidenciam-se maiores ligações emocionais entre os indivíduos envolvidos nas parcerias, uma vez que estes se tornam mais que apenas colegas,

desenvolvendo uma relação de amizade entre si. A partir do exposto, evidenciou-se a presença apenas do componente 'valores' da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carlie e Segatto (2016), nos dados empíricos coletado referentes à Escola de Administração da UFRGS.

Dimensão de coadaptação

Em relação à 'avaliação' das parcerias (componente da dimensão de coadaptação da CR), observa-se que, assim como na dimensão de conhecimento, existe uma capacidade limitante de avaliar os relacionamentos estabelecidos com os parceiros.

Isso, pois, conforme E7:

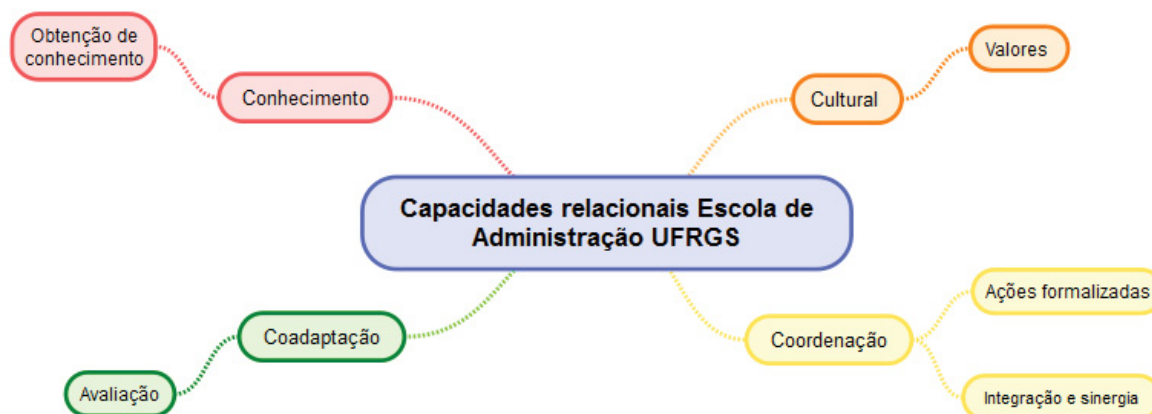
Essas parcerias quando dão certo, quando dão errado ficam na memória de quem estava envolvido, um relatório, algo assim, mas relatório geralmente não conta tudo que aconteceu, né. Eu acho que isso pode ser uma falha nossa no meio acadêmico de ser muito informal, mas eu vejo que é assim que funciona (E7, 2019).

Para E7, isso consiste em um problema, uma vez que pode acontecer de uma empresa que não tenha sido bem avaliada por um professor que estreitou relacionamentos com ela, tornar-se parceira de outro professor, justamente pelo fato de não haver registro de que aquela parceria anterior não fora boa por algum motivo. Sendo assim, evidencia-se, também nesse caso, uma capacidade limitante que faz com que a dimensão de coadaptação não seja desenvolvida em todo seu potencial, entre a Escola de Administração da UFRGS e seus parceiros.

A partir do exposto, observou-se a presença de apenas um componente da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), nas relações de parceria entre a Escola de Administração da UFRGS e seus parceiros: o componente 'avaliação'.

Na Figura 17 observa-se as dimensões e componentes da CR identificados nos dados empíricos da Escola de Administração da UFRGS.

FIGURA 17 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 17, é possível verificar a presença das dimensões de conhecimento, cultural, de coordenação e de coadaptação nos dados empíricos da Escola de Administração da UFRGS. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados coletados.

Ainda que o modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) aponte a presença de outros componentes além dos evidenciados na Figura 17, foi possível observar, nos dados empíricos da Escola de Administração da UFRGS, a presença de um componente da dimensão de conhecimento – ‘obtenção do conhecimento’, dois componentes da dimensão de coordenação – ‘ações formalizadas’ e ‘integração e sinergia’, um componente da dimensão cultural – ‘valores’ e um componente da dimensão de coadaptação – ‘avaliação’. Todas as dimensões e componentes evidenciados nos dados empíricos da escola de Administração da UFRGS foram definidos *à priori* à coleta de dados.

Vale destacar que, ainda que presentes os componentes ‘ações formalizadas’ (da dimensão de coordenação) e ‘avaliação’ (da dimensão de coadaptação) nas relações estabelecidas entre a Escola de Administração da UFRGS e seus parceiros, estes componentes são parcialmente desenvolvidos, uma vez que contam exclusivamente com a capacidade de memória dos envolvidos na parceria, como mencionado previamente.

5.6 ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

A Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) foi criada em 1951, com o intuito de ser uma escola “criada pelo mercado e para o mercado” (ESPM, 2019). A ESPM possui *campi* em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Porto Alegre. A unidade da ESPM aqui analisada é a do campus localizado em São Paulo.

A missão da ESPM consiste em “formar líderes capazes de transformar negócios e desenvolver o país” (ESPM, 2019). Já a visão da escola de negócios é ser a mais importante instituição de ensino, aprendizagem e pesquisa – em comunicação, gestão e tecnologia – orientada para o mercado (SIP ESPM, 2018).

Os objetivos da instituição são: a busca da excelência, a preocupação em desenvolver ações de responsabilidade social e ambiental, a valorização pela ética nas relações sociais e profissionais e a integração com o mercado (SIP ESPM, 2018).

A partir do exposto, bem como de ações e práticas desenvolvidas pela instituição, observa-se a preocupação em desenvolver alunos que possuam competências e habilidades para lidar com questões de sustentabilidade e suas ramificações.

Neste contexto, a motivação para se implementar e desenvolver a EpS nos cursos de graduação da ESPM se deu devido à diversos fatores que, em conjunto, contribuíram – e ainda contribuem – para que práticas e ações para a EpS se concretizem. De acordo com E8, *“isso (o ensino da sustentabilidade) também faz parte da nossa missão, visão. É uma das motivações. Uma das coisas que a gente quer como faculdade é a questão de transformação, a transformação dos alunos”*. Além disso, segundo o entrevistado da ESPM, a EpS é desenvolvida *“em função das questões mercadológicas, que o mercado tem pedido e tem falado muito sobre esses temas de responsabilidade social, sustentabilidade, negócios de impacto”*. No entanto, para E8 não apenas esses fatores impulsionam as práticas e ações para a EpS na escola de negócios, mas também as exigências do MEC em relação à questão de responsabilidade social, à questão de sustentabilidade e à questão de meio ambiente.

Além disso, evidencia-se apoio do pessoal de alto escalão em relação a práticas e ações para a EpS, dado a crença de diretores e vice-presidentes acerca da importância da temática da sustentabilidade no ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação.

Dentre as práticas para a EpS realizadas pela ESPM, encontram-se “*várias matérias que são obrigatórias e que fazem parte da grade curricular, como uma sobre responsabilidade socioambiental*” (E6, 2019) em que são tratados temas relacionados à sustentabilidade. No entanto, não só no ensino, mas também na pesquisa e na extensão são realizadas ações voltadas para a EpS.

Na pesquisa existe o Centro ESPM de Desenvolvimento Socioambiental (CEDS), coordenado por E8, que “*consiste em uma área da ESPM-SP que nasceu em 2016 para integrar as atividades já realizadas há décadas na faculdade*” (RELATÓRIO CEDS, 2019, p. 3). Além disso, o principal objetivo do CEDS é compilar diversas ações realizadas, relacionadas a negócios sociais e de impacto social, terceira idade, gestão ambiental, terceiro setor, responsabilidade socioambiental, sustentabilidade, dentre outros. “O CEDS também busca trabalhar em parceria com instituições e empresas para desenvolver pesquisas atuais e inexploradas, gerando mais conhecimento para a sociedade” (RELATÓRIO CEDS, 2019, p. 4). No referido centro ocorrem debates mensais que tratam de temáticas relacionadas à sustentabilidade e do qual participam alguns parceiros da ESPM para a divulgação do debate, como responsáveis da Abraps, da Envolverde e outros.

Já na extensão existe uma iniciativa chamada ESPM Social. Na escola de negócios de São Paulo ela foi criada em 2000, com a intenção de fornecer consultorias gratuitas a ONGs. A ESPM + Sustentável é uma equipe criada dentro da ESPM Social, a qual “realiza projetos e ações voltadas ao meio ambiente e à sustentabilidade” (SIP ESPM, 2018, p. 50). A ESPM + Sustentável consiste em ações de extensão voltadas para a promoção de atividades relacionadas à sustentabilidade e da qual participam não só os alunos da graduação em Administração, mas também alunos de Ciências Sociais, Publicidade e outros cursos. “O projeto surgiu no ano de 2012 impulsionado pela necessidade da diretoria da própria ESPM de adequar suas atividades às práticas sustentáveis muito exigidas no ambiente empresarial” (SIP ESPM, 2018, p. 50). Uma das principais atividades realizadas pela ESPM + Sustentável é a “Semana Mais Sustentável”, que ocorre uma vez por semestre, na qual são realizados eventos, debates, diálogos, *workshops* ligados ao tema da sustentabilidade.

De forma a colocar algumas de suas práticas para a EpS em ação, a ESPM desenvolve parcerias com alguns atores externos à instituição, de maneira a otimizar a implementação da EpS.

5.6.1 Parcerias para a EpS na ESPM

Dentre as parcerias que o curso de graduação em Administração da ESPM possui com atores externos, voltadas para a EpS, merecem destaque a parceria com a empresa de milhas *Smile*, a parceria com a Associação Brasileira dos Profissionais pelo Desenvolvimento Sustentável (ABRAPS), a parceria com organizações não governamentais (ONGs) e a parceria com uma escola de ensino médio e fundamental.

A parceria com a empresa *Smile* ocorreu de 2018 até metade de 2019. Durante esse período, essa parceria era formalizada, no entanto, o contrato da ESPM com a *Smile* se encerrou, pois a escola de negócios “*estava sobrecarregada com as atividades e não tinha tempo para gerenciar esse projeto*” (E8, 2019).

A ESPM também possui parceria com a ABRAPS. A parceria é informal, foi criada em 2013, e a ABRAPS contribui para a ESPM ajudando a divulgar as ações do CEDS e os eventos com a temática da sustentabilidade. Como contrapartida, a Abraps ganha visibilidade com a parceria, e também ajudam a ESPM na parte técnica do depositório de conhecimento que eles possuem.

Em relação às parcerias com as ONGs, elas são oriundas de editais criados para selecionar as ONGs que serão “contempladas” com o relacionamento estreito e com a consultoria que será fornecida por alunos da ESPM. A cada semestre, oito ONGs são selecionadas via edital, e os alunos, em conjunto com professores orientadores da ESPM Social, entregam às organizações um projeto de consultoria relacionado à comunicação e à gestão da ONG. Essas parcerias são formalizadas, a partir de uma “*carta de intenções que a ESPM faz com as ONGs*” (E8, 2019).

A partir desses projetos os alunos aprendem, na prática, conceitos e definições até então apresentados a eles apenas na teoria. Os alunos têm, assim, “a chance de exercer na prática o conhecimento produzido e veiculado no ambiente pedagógico da ESPM, enfrentando desafios concretos com compromisso social” (ESPM, 2019). Em contrapartida, as ONGs acabam ganhando uma consultoria gratuita, contribuindo para melhorar aspectos específicos de sua gestão.

A ESPM possui também uma parceria com uma escola de ensino médio e fundamental localizada nas imediações da ESPM. A parceria é informal e existe há dois anos. Ela se iniciou, segundo E8, “a partir da demanda de um dos diretores”, que veio ao encontro de um movimento do ex-prefeito da cidade de São Paulo voltado a melhorar a qualidade de vida e a educação básica. O projeto em conjunto com a

prefeitura acabou não dando certo por entraves burocráticos, mas como diversas entidades dentro da ESPM já haviam sido acionadas para desenvolver um projeto com uma escola básica nos arredores da EPSM, a escola resolveu continuar o projeto. A parceria com a escola consiste em cursos fornecidos à escola e em contrapartida, a ESPM contribui para a formação de alunos que podem vir a ser estudantes da escola superior.

5.6.2 Desafios enfrentados pela ESPM na implementação da EpS

Um dos desafios identificados por E8 como sendo um dificultador para o desenvolvimento e gestão das parcerias é a falta de tempo para isso, por parte dos professores, pesquisadores e coordenadores. Para E8, *“parceria requer tempo, desenvolvimento, reuniões, horas, planejamento, doações. Essa eu acho que é uma dificuldade, um desafio.*

Outro desafio para EpS, conforme E8, consiste no *“conhecimento e importância que a própria universidade e faculdade dão para o tema, para entender que não é só para cuidar do lixo [...], que é muito mais do que isso”*. Dessa forma, segundo E8, a universidade e a faculdade devem perceber que a sustentabilidade é algo *“estratégico e parte do DNA da organização e que, realmente, está intrínseco em toda a gestão, principalmente no mundo administrativo, nas escolas de negócios”*.

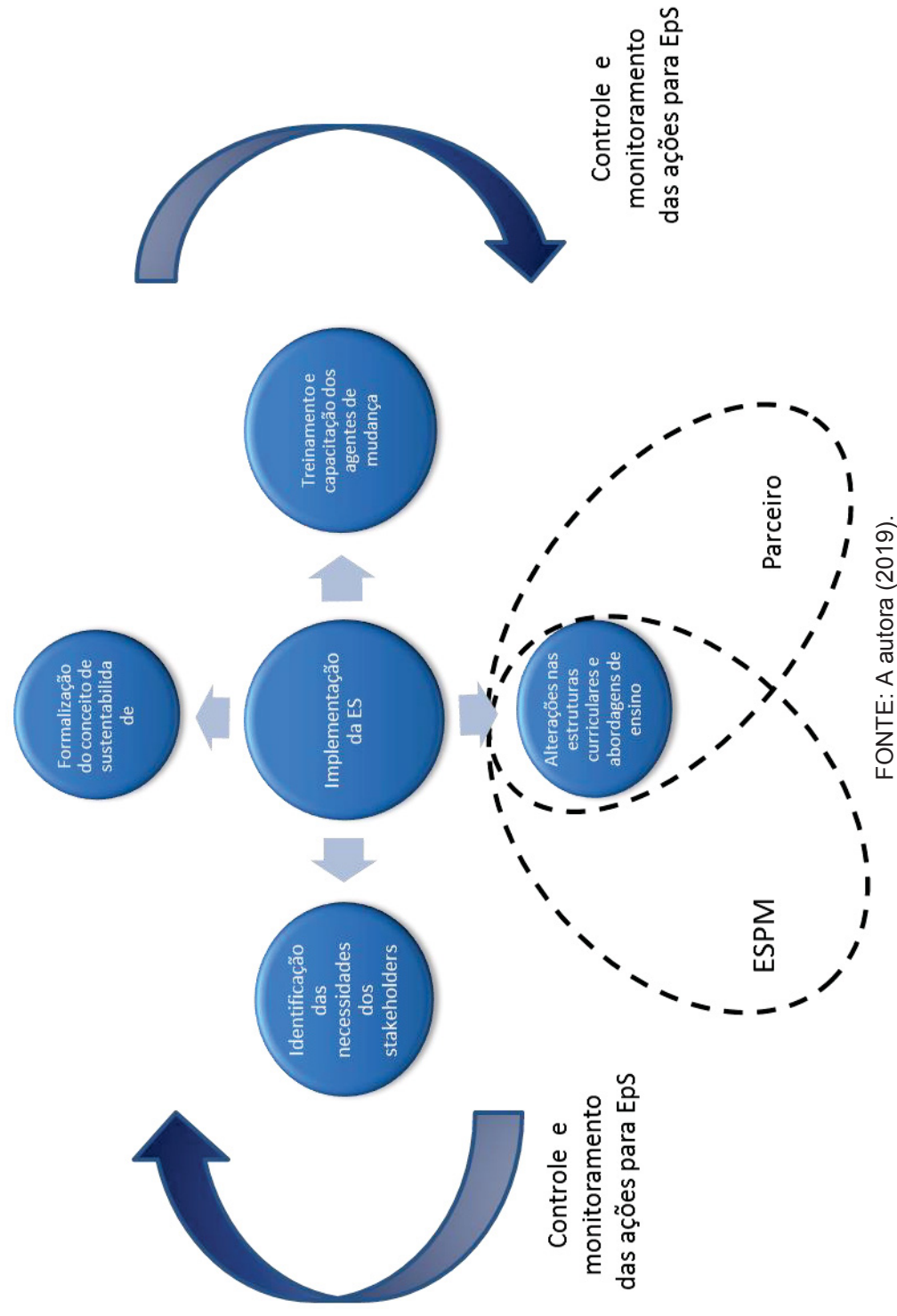
O entrevistado complementa que:

As escolas de negócio precisam realmente entender que a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável é um pensamento estratégico não só dentro do ensino, como também dentro do próprio *campus*, de gestão de todo o processo dentro da organização e também como modelo de gestão, já que a gente está falando de gestão, ele deveria estar dentro da gestão da universidade.

Diante do exposto, evidencia-se preocupação em inserir o conceito de sustentabilidade não só no ensino, pesquisa e extensão das escolas de negócios, mas também nos *campi* das universidades.

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da ESPM e da negócios Alpha, a Figura 18 ilustra em qual das frentes necessárias para se superar desafios inerentes à implementação da EpS as parcerias se mostram como elementos facilitadores, no caso da ESPM.

FIGURA 18 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA ESPM NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 18, observa-se que a parceria com as ONGs foi identificada, com base nos dados empíricos, como sendo importante facilitador para superar desafios da frente 4 ‘alterações nas estruturas curriculares e abordagens de ensino’. Neste caso, a parceria com as ONGs contribui para tornar a abordagem de ensino de temáticas relacionadas à sustentabilidade mais prática, e menos teórica.

5.6.3 Capacidades Relacionais na ESPM

Dimensão de conhecimento

Uma das formas de criar conhecimento entre escolas parceiras da ESPM é através de um núcleo de inovação pedagógica, através do qual buscam-se novas metodologias de ensino. Neste caso, existem ações formais realizadas pelo núcleo de inovação pedagógica da ESPM, que são treinamentos promovidos entre a faculdade e escolas parceiras.

Nesse núcleo de inovação pedagógica eles ficam o tempo todo buscando essas questões de como inovar pedagogicamente, então eles ficam rastreando no Brasil e no mundo inteiro esses tipos de metodologias pedagógicas. Nesse treinamento, que, geralmente, é uma semana no começo do ano e uns três dias em junho, julho, eles acabam trazendo todo esse conhecimento por meio, por exemplo, de metodologias ativas. Aí chamam professores de outras faculdades, inclusive, e aí eles trazem todo esse conhecimento para a gente também. Inclusive, convidam professores de escolas que são parceiras da ESPM pelo núcleo da área de i principalmente, aquelas escolas parceiras da faculdade. Escola mesmo, de ensino médio e fundamental. Tem todo esse treinamento para melhor trabalho (E8, 2019).

A partir do exposto, observa-se que esses treinamentos ocorrem com frequência determinada, consistindo assim, em ações formais para controlar o conhecimento (referente à ‘absorção e controle de conhecimento’, componente da dimensão de conhecimento da CR) criado com os parceiros.

Outra forma que a ESPM tem de controlar o conhecimento gerado nas parcerias é através de uma intranet na qual os professores e pesquisadores registram os projetos realizados, sendo estes de parcerias ou não. No entanto, conforme E8:

Não sei o quanto as pessoas realmente entram e veem, porque a concorrência de conteúdo dentro da faculdade, de eventos, de projetos, é muito grande. Tem vinte eventos por semana na faculdade, então é bem complicada essa concorrência de conteúdo (E8, 2019).

Dessa forma, os treinamentos fornecidos pelo núcleo de inovação pedagógica e a intranet são ações formais para criar e controlar o conhecimento gerado nas parcerias e projetos pontuais, contribuindo para a ‘absorção e controle de conhecimento’.

O componente ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) também se mostrou evidente na fala de E8. No entanto, para E8 o processo de comunicação ocorre de maneira informal, consistindo *“sempre em um retorno de conversa, não sendo tão sistematizado”*. Para o entrevistado, *“poderia ser mais sistematizado e melhor gerenciado, até para criar mais conteúdo”*. A sistematização do processo de *feedback* com ONGs parceiras, por exemplo, nos projetos de extensão, ocorre apenas em determinados casos. Conforme aponta E8, dos aproximadamente doze projetos de extensão com ONGs existentes na ESPM, apenas dois ou três possuem essa sistematização de comunicação com as organizações parceiras. Para o entrevistado, isso se dá devido ao professor orientador que está conduzindo o projeto. Assim, alguns deles sistematizam o processo de comunicação, e outros, não.

Para E8, essa sistematização do processo de comunicação com os parceiros evidencia-se necessária, pois *“é super fundamental até para eles como forma de aprendizado”* (E8, 2019). Segundo ele, a sistematização contribuiria para se ter registro do que ocorreu na parceria, não dependendo da memória dos participantes da parceria acerca de como a mesma se desenvolveu. Assim, o processo de comunicação na parceria com as ONGs ocorre de maneira formal esporadicamente, e de maneira informal na maioria das vezes.

A partir do exposto evidenciam-se, nas parcerias desenvolvidas entre a ESPM e outras IES, bem como entre a ESPM e as ONGs, ações relacionadas aos componentes ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ da dimensão de conhecimento da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Dimensão de coordenação

Dentro das parcerias desenvolvidas com atores externos à ESPM, voltadas à EpS, E8 aponta que as ações formais de coordenação da parceria (componente da dimensão de coordenação da CR) ocorrem de acordo com a necessidade de cada projeto desenvolvido na parceria. Como exemplo, E8 cita que projetos podem ser desenvolvidos com as ONGs parceiras, e que *“conforme o projeto está andando, a gente tem sempre um follow up a cada dois meses, a cada mês. Aí depende muito da dinâmica do projeto”*. O entrevistado complementa que, à medida que o *deadline* do projeto se aproxima, *“a gente começa a ter reuniões mais constantes”*.

Um dos fatores que contribui para que as ações de coordenação da parceria sejam formalizadas é a existência de recursos financeiros na parceria. Quando isso ocorre, *“a gente acaba tendo um documento”*, conforme aponta E8. Nesse documento também *“é deixado bem claro a responsabilidade de cada um (parceiro)”* (E8, 2019). Outro caso em que há ações formalizadas na parceria são as cartas de intenção realizadas com as ONGs com as quais a ESPM se relaciona. Além disso, outra ação formalizada de coordenação da parceria com as ONGs são as reuniões que ocorrem entre os alunos e docentes da ESPM com as ONGs selecionadas. Geralmente são realizados três encontros entre os parceiros no decorrer do semestre no qual a parceria com as ONGs ocorre.

Ainda que existam essas parcerias nas quais existem ações formalizadas de coordenação, segundo o entrevistado da ESPM:

Projetos mais pontuais e de relacionamento, que não entra verba, geralmente, aí é realmente mais informal. Não tem um documento, contrato ou alguma coisa assim, mas, geralmente, a gente busca trabalhar com e-mail formalizando quais as funções e atividades (E8, 2019).

Sendo assim, essas ações formais e informais contribuem para o desenvolvimento da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

De acordo com E8, essas ações formais e informais trazem ‘benefícios de coordenação’ (componente da dimensão de coordenação da CR) para a parceria, uma vez que contribuem *“para deixar acordado o que é responsabilidade de cada um, as regras, para não deixar nenhum ruído”*.

Dimensão cultural

Dentre os componentes da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), aquele que se mostrou evidente nos dados empíricos da ESPM foi a ‘confiança’. Segundo E8, *“a confiança vai muito de levar o nome das organizações e da reputação que cada organização tem. Então vai muito da reputação e também dos relacionamentos pessoais”*. O entrevistado complementa, atribuindo a importância dos relacionamentos interpessoais para o estabelecimento de confiança na parceria ao ‘contexto’ no qual estamos inseridos. Conforme ele *“estamos no Brasil e sabemos que tudo é baseado em relacionamentos pessoais também. A gente vai nessa confiança do relacionamento pessoal também”*.

Desse modo, a colocação do entrevistado sinaliza novo componente da dimensão cultural (‘contexto’), não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na Figura 18. Essas contribuições oriundas de cada caso estudado serão discutidas conjuntamente na análise cruzada apresentada na seção 6.

A partir do exposto, o componente ‘confiança’ da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) se mostrou evidente nos dados empíricos da ESPM e o componente emergente, ‘contexto’.

Dimensão de coadaptação

A busca por melhorar as parcerias já existentes (elemento presente no componente ‘alterações e soluções’ da dimensão de coadaptação da CR) ocorre de maneira informal, conforme E8. Isso se justifica, para o entrevistado da ESPM, pela falta de tempo dos professores pesquisadores para sistematizar os registros das parcerias e para buscar, assim, melhorá-las. Conforme E8, *“não tem nada sistematizado, então é difícil você mensurar se está melhorando ou não, se você não tem mensurado o que é para melhorar”*. Dessa forma, o entrevistado aponta que *“fica muito informal, de boca”*. Isso consiste num dificultador para a melhoria das parcerias existentes, segundo E8. Diante do exposto, evidencia-se que existem ações informais para a melhoria das parcerias, no entanto, estas não são sistematizadas. Um exemplo

de ação realizada para melhorar uma parceria, e que foi realizada de maneira reativa a um problema identificado, foi na parceria realizada com a empresa *Smiles*. E8 aponta que *“a gente teve algumas ações que a ESPM acabou não fazendo, e a gente acabou se reunindo novamente com a Smiles, para tentar arrumar e tentar fazer melhorias”*.

Já em relação à utilização de ‘experiências anteriores’ (componente da dimensão de coadaptação da CR) para melhorar as atuais, E8 aponta que isso também é feito de maneira informal. Segundo ele, essas ações também dependem do coordenador de cada projeto realizado na parceria. O entrevistado exemplifica a partir do que ocorre nos projetos desenvolvidos pelo ESPM + Sustentável:

Quando são os projetos dos alunos, como a ESPM + sustentável e assistência social, eles acabam fazendo os relatórios semestrais. Aí como a gestão dessas entidades acaba mudando a cada seis meses, então você acaba tendo que fazer um relatório e no relatório, muitas vezes, eles acabam colocando e sistematizando o que deu certo e o que deu errado. Não dá para falar de uma maneira geral. Isso acontece na ESPM + sustentável, isso acontece na social em alguns projetos, mas isso não é padrão (E8, 2019).

Dessa forma, nota-se que em apenas alguns casos, as experiências anteriores são registradas, contribuindo assim, para a utilização das mesmas para melhoria das parcerias atuais.

Assim como a utilização de experiências anteriores, também a ‘avaliação’ (componente da dimensão de coadaptação da CR) das parcerias é realizada apenas eventualmente e de maneira informal, quando ocorre.

Outro componente da dimensão de coadaptação consiste nas ‘relações estreitas’ na parceria. Um exemplo de influência dos relacionamentos interpessoais na manutenção de ‘relações estreitas’ (componente da dimensão de coadaptação da CR) entre parceiros pode ser visto na parceria estabelecida entre a ESPM e a *Smiles*. Conforme E8, ainda que a parceria não mais consista em angariar benefícios financeiros da *Smiles*, o relacionamento pessoal do professor pesquisador E8 com a empresa contribui para que a parceria da empresa com a ESPM se mantenha. Dessa forma, evidencia-se que os relacionamentos interpessoais contribuem para manter estreita a relação de parceria com a empresa, ainda que essa não mais exista formalmente.

A partir do exposto, as dimensões da CR e os componentes presentes nos dados empíricos da ESPM são ilustrados na Figura 19.

FIGURA 19 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA ESPM



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 19, é possível verificar a presença das dimensões de conhecimento, cultural, coordenação e coadaptação nos dados empíricos da ESPM. A dimensão tecnológica não se mostrou presente nos dados coletados.

Ainda que o modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) aponte a presença de outros componentes além dos evidenciados na Figura 19, foi possível observar, nos dados empíricos da ESPM, a presença de dois componentes da dimensão de conhecimento – ‘comunicação’ e ‘obtenção de conhecimento’, dois componentes da dimensão de coordenação – ‘ações formalizadas’ e ‘benefícios da coordenação’, dois componentes da dimensão cultural – ‘confiança’ e ‘contexto’ e quatro componentes na dimensão de coadaptação – ‘avaliação’, ‘alterações e soluções’, ‘relações estreitas’ e ‘experiências anteriores’.

Todas as dimensões e componentes evidenciados nos dados empíricos da ESPM foram definidos *à priori* à coleta de dados, exceto pelo componente ‘contexto’ da dimensão cultural, que foi definido *à posteriori* à coleta de dados.

Vale destacar que, ainda que presentes os componentes ‘alterações e soluções’, ‘avaliação’ e ‘experiências anteriores’ (da dimensão de coadaptação) nas relações estabelecidas entre a ESPM e seus parceiros, estes componentes são parcialmente desenvolvidos, uma vez que ocorrem esporadicamente e variam de

indivíduo para indivíduo, ou seja, um coordenador de um projeto de parceria pode avaliar as parcerias, bem como utilizar experiências anteriores para desenvolver futuras parcerias, enquanto outro coordenador pode não realizar tais ações.

5.7 UNIVERSIDADE BETA

A Universidade Beta é uma universidade particular, localizada na região sudeste do Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo. Ela foi criada pouco antes da década dos anos 90 (*WEBSITE DA UNIVERSIDADE BETA*, 2019).

Em sua missão evidencia-se a preocupação com a educação dos alunos, e em sua visão, a preocupação em ser reconhecida como instituição preocupada com questões relacionadas à responsabilidade socioambiental, além de ser reconhecida como referência na academia (*WEBSITE DA UNIVERSIDADE BETA*, 2019).

Segundo E9, foi a partir de 2008 – 2009 que a EpS passou a ganhar destaque na Universidade Beta. Isso se deu devido a uma chamada da CAPES que *“era um edital que visava promover o desenvolvimento do ensino de Administração, inserindo nessa educação em Administração diversos temas estratégicos para o país”* (E9, 2019), além de promover e melhorar o desenvolvimento do ensino em Administração. Dentre esses temas, encontrava-se a educação voltada a uma gestão social e ambiental, conforme aponta E9.

Uma das professoras pesquisadoras da Universidade Beta teve um projeto aprovado neste edital, cujo propósito central era promover a EpS nas escolas de Administração. Conforme aponta E9, *“foi um projeto enorme, de cinco anos, que durou de 2009 a 2014 e faziam parte deste projeto várias instituições de ensino, como a Universidade Beta que era a líder do projeto, mas também outras quatro universidades, federais e estaduais, de diversas regiões do Brasil”* (E9, 2019).

Segundo E9, todas essas instituições estavam *“pensando juntas em EpS”* e *“quando o projeto foi aprovado, uma série de iniciativas que eram isoladas e ainda bastante tímidas, começaram a tomar corpo”*. Foi nesse momento que a EpS foi inserida no projeto pedagógico da Universidade Beta, passando assim a ganhar *“força institucional no nível organizacional da unidade de ensino”* (E9, 2019).

Nesse processo de institucionalização da EpS também foi criada uma disciplina na graduação em Administração chamada *“gestão estratégica da*

sustentabilidade”. Segundo E7, outra iniciativa foi incluir a temática da sustentabilidade em disciplinas de finanças, do curso de graduação em Administração. A temática foi assim, incorporada no conteúdo de três disciplinas de Finanças que ocorrem ao longo dos semestres do curso de graduação em Administração.

As ações para a EpS, identificadas nos dados empíricos primários da Universidade Beta estão mais voltadas a atividades de pesquisa do departamento de Administração da instituição. Dessa forma, também as parcerias desenvolvidas pelo departamento possuem como finalidade primordial, a realização de pesquisas em conjunto com atores externos à Universidade Beta.

5.7.1 Parcerias para a EpS na Universidade Beta

A Universidade Beta já realizou uma parceria formalizada, de longa duração, com outras instituições federais e estaduais, e atualmente possui parcerias também formalizadas, com outras duas instituições de ensino internacionais.

Uma das parcerias formalizadas da Universidade Beta foi decorrente de um edital da CAPES, do qual participaram mais quatro instituições, além da Universidade Beta. A parceria se desenvolveu, pois uma pesquisadora da Universidade Beta teve um projeto aprovado nesse edital, em conjunto com essas outras quatro instituições. A parceria teve duração de cinco anos aproximadamente (de 2009 a 2014) e tinha como objetivo discutir a temática da EpS no ensino da Administração.

Nessa parceria foram realizadas diversas ações entre os membros participantes, como por exemplo, uma série de treinamentos de professores para que eles pudessem inserir, de maneira mais eficaz e adequada, a temática da sustentabilidade em suas disciplinas. Foi também elaborado um livro em conjunto e líderes desse projeto também participavam de bancas de defesa de dissertações e teses das outras instituições parceiras. Dessa forma, conforme aponta E9, *“foi uma troca institucional muito grande, durante cinco anos”*.

Além dessa parceria atualmente extinta, outra parceria formalizada e realizada entre a Universidade Beta e outro ator externo é com a University of Central Oklahoma (UCO), mais especificamente com o Centro de Excelência em Ensino e Aprendizagem em Educação Transformadora da instituição. A parceria com a universidade se iniciou em 2017 e se mantém ativa até hoje. Um dos ‘produtos’ dessa

parceria foi a elaboração de um livro, realizado em conjunto por pesquisadores da UCO e da Universidade Beta, oriundo da tese de doutorado de uma aluna da Universidade Beta.

Outra parceria de pesquisa é desenvolvida entre a Universidade Beta e a Columbia University (Teachers College) desde 2017. Nesta parceria, já foram alunos da Universidade Beta pesquisar na Columbia University, bem como professores. A parceria se iniciou quando uma aluna da Universidade Beta foi fazer seu doutorado sanduíche na Columbia University, dando início assim a um relacionamento que se tornaria estreito entre as instituições de ensino. A parceria continuou com a estadia de E9 como professora visitante na Universidade Beta na Columbia University e perdura até os dias atuais.

O grupo de pesquisas do qual E9 faz parte, na Columbia University, discute principalmente a aprendizagem transformadora. No entanto, como o tema de pesquisa de E9 é a EpS, ela busca sempre trazer conhecimentos e informações da aprendizagem transformadora para o ensino da sustentabilidade no curso de Administração da Universidade Beta.

A Universidade Beta atualmente está iniciando uma parceria também voltada para a pesquisa, com um conselho ligado às Nações Unidas.

Inclusive ela me escreveu de lá, uma representante das nações unidas, da educação voltada para a sustentabilidade, para a gente atingir a meta quatro sustentável, ela ficou muito interessada nas nossas iniciativas, porque eles não têm representantes na América do Sul. Eles trabalham muito na Europa, Estados Unidos e não tem representantes na América do Sul. Então eu consegui articular essa parceria (E7, 2019).

As parcerias identificadas nos dados empíricos da Universidade Beta são formalizadas e voltadas principalmente para a realização de pesquisas em conjunto. No próximo subtópico são apresentados os principais desafios enfrentados pelo departamento de Administração da Universidade Beta na implementação da EpS, bem como a importância das parcerias para a superação de alguns deles.

5.7.2 Desafios enfrentados pelo departamento de Administração da Universidade Beta na implementação da EpS

Um dos desafios comumente enfrentados por IES e escolas de negócios que desejam implementar a EpS é a dificuldade de ‘identificação das demandas dos *stakeholders*’ das IES. Conforme aponta E9, uma das formas que ela busca de identificar quais são essas demandas é a partir de pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional.

Isso vem, principalmente, a partir das pesquisas. São feitas, eu acompanho sempre pesquisas que saem no Brasil inteiro e no exterior, sobre educação para sustentabilidade. Tanto nas escolas de administração, como também nas empresas. A principal fonte que a gente tem são as pesquisas publicadas. Tem um estudo na Índia sobre as organizações indianas. Nos Estados Unidos, sobre as empresas americanas. Isso tudo eu vou acompanhando. Vou fazendo participações em congressos, a partir das pesquisas dos meus próprios alunos, das minhas pesquisas, a gente vai acompanhando. Fora isso, eu tenho que acompanhar vários sites institucionais de empresas, ou sites de instituições voltadas para a sustentabilidade. Então, por exemplo, você tem o World Business Council, que é o conselho internacional para o desenvolvimento sustentável, e você tem os conselhos dos países. A gente tem o CBDS, que é o Conselho Brasileiro do Desenvolvimento Sustentável, que faz parte desse conselho empresarial maior. Tem em Portugal, tem em vários lugares do mundo, então a gente vai acompanhando esses órgãos, essas agências, que atuam em prol do desenvolvimento sustentável. Aqui tem também o instituto Ecos, no Brasil você tem a Abraps, que forma liderança para sustentabilidade; tem o PRME Brasil, o PRME internacional, que pautam a agenda da educação para sustentabilidade. Eu tento acompanhar essas agências, entender o que eles estão falando, o que é novo, que nova pesquisa surgiu, faço um levantamento das empresas, para ver o que o mercado está fazendo e o que está mudando nesse cenário (E9, 2019).

As ações realizadas por E9 apontam a busca de pesquisas que mostram essas necessidades dos *stakeholders* das IES acerca da EpS, sendo assim, não é possível evidenciar na fala de E9 a presença das parcerias como elementos facilitadores para a superação deste desafio.

A institucionalização, que é identificada como uma barreira à EpS, passou a ser mitigada por ações como a inserção da EpS no projeto pedagógico do curso de Administração. Isso só foi possível por conta da participação da Universidade Beta no projeto enviado ao edital da CAPES (mencionado previamente), do qual participaram diversas instituições que discutiam a temática da EpS.

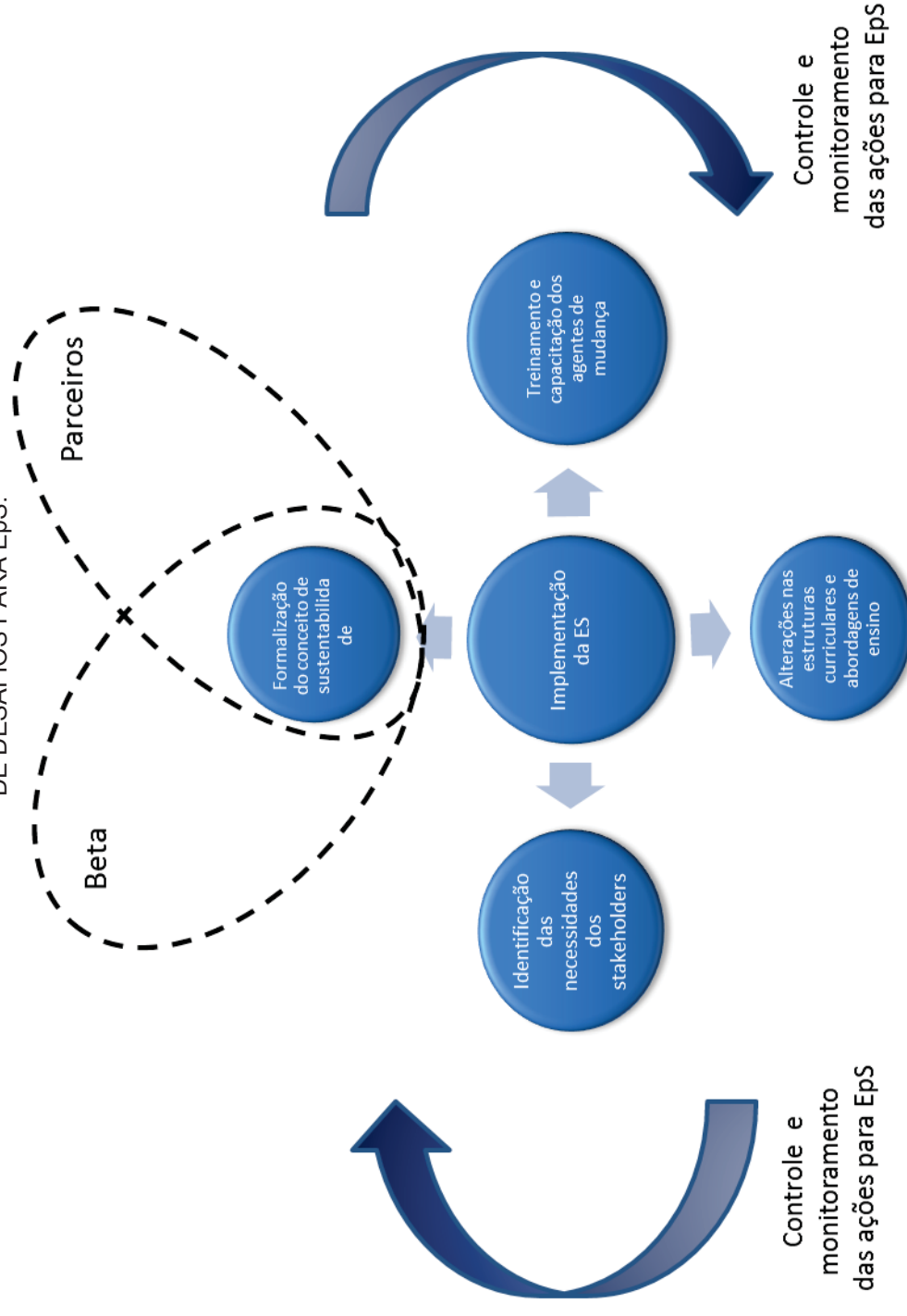
Dessa forma, evidencia-se que, ainda que de forma indireta, que a parceria com essas instituições que também faziam parte do projeto financiado pela CAPES,

contribuiu para a superação do desafio de ‘formalização e institucionalização da EpS’ na Universidade Beta.

Outro desafio comumente enfrentado por IES que desejam implementar a EpS consiste na utilização de metodologias e abordagens pedagógicas adequadas ao ensino da sustentabilidade. Neste contexto, a criação da disciplina de “gestão estratégica da sustentabilidade”, inserida na grade curricular do curso de Administração como disciplina obrigatória, segundo E9, *“tinha uma proposta bastante diferenciada, ela trabalhava, inclusive, com jogos, com toda uma dinâmica bem ativa e participativa”*, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Além disso, essa abordagem pedagógica utilizada na disciplina obrigatória buscava promover uma mudança na mentalidade para a sustentabilidade dos alunos participantes da disciplina.

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da Universidade Beta, a Figura 20 ilustra em qual frente necessária para se superar desafios inerentes à implementação da EpS as parcerias se mostram como elementos facilitadores, no caso do departamento de Administração da Universidade Beta.

FIGURA 20 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE BETA NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 20, observa-se que uma das parcerias foi identificada, a partir dos dados empíricos, como sendo importante facilitador para superar o desafio relacionado à ‘formalização do conceito de sustentabilidade e EpS’ (frente 2 proposta na Figura 4).

5.7.3 Capacidades Relacionais na Universidade Beta

As cinco dimensões das CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), foram identificadas nos dados empíricos da Universidade Beta, sendo elas: a dimensão de conhecimento, de coordenação, cultural, de coadaptação e tecnológica.

Dimensão de conhecimento

Um dos componentes da dimensão de conhecimento evidenciado nos dados empíricos da Universidade Beta foi a ‘obtenção de conhecimento’. A criação de conhecimento, segundo E9, ocorre principalmente por canais de comunicação. E9 exemplifica como essa troca de conhecimento ocorre a partir da parceria com a Columbia University.

A gente troca conhecimento via encontros em videoconferências, hoje temos o Skype, nós estamos sempre em reunião, os encontros têm sido mensais, às vezes até duas vezes por mês. O que é mais interessante, por exemplo, nessa nossa área, eles fazem toda uma literatura e uma *expertise*, com aquela visão ali. Minha parceria tem sido principalmente com norte-americanos, então eles trazem aquela visão e a literatura bem norte americana, eu venho com a minha visão latino-americana, com as nossas aqui da América latina (E9, 2019).

A partir da fala de E9 observa-se que as diferentes visões, oriundas das realidades de cada país, contribuem também para a criação de conhecimento na parceria. Conforme E9, *“eu acho que a troca de conhecimento que a gente tem é por essa diversidade cultural, diversidade geográfica, diversidade de valores, mas dentro de uma temática comum”*.

E9 também aponta que os parceiros se utilizam de uma ferramenta, o Google docs, para auxiliar a criação de conhecimento na parceria estabelecida com a Columbia University.

É uma troca intensa. A gente cria um Google docx, onde a gente pode criar nossa biblioteca e compartilhar tudo aquilo que a gente vai descobrindo, principalmente as nossas ideias. Então a gente começou a alinhar algumas ideias mestres, escrevemos, fica tudo no Google docx, [...] estamos agora alimentando nossa biblioteca. Tem os rascunhos das ideias, a biblioteca (E9, 2019).

A partir do exposto evidenciam-se, nas parcerias desenvolvidas entre o departamento de Administração da Universidade Beta e IES parceiras, ações relacionadas ao componente ‘obtenção de conhecimento’ da dimensão de conhecimento da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Dimensão de coordenação

A parceria com outras IES, oriunda do edital da CAPES no qual a Universidade Beta teve um projeto aprovado, possuiu ações de coordenação, uma vez que as IES participantes promoveram cinco grandes encontros para discutir a EpS, sendo estes realizados no período de 2009 a 2014. Além disso, as IES tinham encontros internos frequentes, mais informais, de menor porte e tamanho.

Não só com os parceiros do referido edital existiam ações de coordenação da parceria, mas também com a Columbia University, parceira da Universidade Beta, com fins voltados para pesquisas na temática da aprendizagem transformadora. A pesquisadora da Universidade Beta e pesquisadores da Columbia University se reúnem mensalmente para discutir as pesquisas em andamento.

Dessa forma, evidencia-se tanto na parceria com as IES participantes do edital da CAPES quanto na parceria com a Columbia University, ‘ações formalizadas’ (componente da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto, 2016) voltadas para a coordenação das parcerias.

Além de ações formalizadas para a coordenação das parcerias, E9 aponta que se utiliza de métodos para controlar os projetos das parcerias desenvolvidas.

Se a gente não coloca as parcerias, a pesquisa e a publicação como prioridade, a gente perde. Eu me organizo, eu vou colocando quais são os meus objetivos. Quanto à universidade de Columbia, o projeto é esse, tem esse prazo, quando eu vou ter que mandar o e-mail, quando [...] eu vou ter que fazer isso. Universidade de Oklahoma, qual é o prazo [...]. Agora entrou, por exemplo, uma parceria com as Nações Unidas. Eu estou propondo para a gente fechar a proposta do livro para agosto, desenvolver as atividades no

próximo semestre, eu vou pondo essas atividades na minha agenda virtual, para eu lembrar sempre de que tenho que cumprir todas as etapas que eu me programei (E9, 2019).

Pelo excerto da fala de E9, observa-se que a agenda virtual consiste em um ‘método’ para controlar as atividades da parceria, contribuindo assim, para o desenvolvimento da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Desse modo, a colocação da entrevistada sinaliza outro novo componente da dimensão cultural, não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na figura 18. Essas contribuições oriundas de cada caso estudado serão discutidas conjuntamente na análise cruzada apresentada na seção 6.

Assim, a partir do exposto, observam-se os componentes ‘ações formalizadas’ (definido *à priori* à coleta de dados) e ‘estruturas e métodos’ (componente emergente) relacionados à dimensão de coordenação da CR.

Dimensão cultural

Dentre os componentes da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), a ‘confiança’ foi identificada nos dados empíricos da Universidade Beta. A confiança é estabelecida principalmente devido ao trabalho já desenvolvido pelos parceiros, conforme aponta E9.

Com os parceiros tradicionais foi a partir de um projeto, eles já conheciam o meu trabalho. A partir das minhas publicações daquilo que eu fazia, e vinha tendo muito sucesso em termos de publicação mesmo, isso gera uma confiança muito grande. Quando eu propus essa ideia para eles, eu falei: A CAPES está financiando, está abrindo um edital voltado para a educação para a sustentabilidade, eles sabiam da minha expertise nessa área, eu venho, na verdade, da educação, eu tenho um *background* na educação, que me permite desenvolver estudos nessa área, com fundamentação distinta de quem não tem *background* em educação (E9, 2019).

Também, conforme E9, *“a própria chancela da Universidade Beta, meu núcleo de pesquisa no CNPQ, as minhas publicações, criou uma confiança nesses parceiros, que toparam fazer esses projetos comigo”*.

Além disso, E9 afirma que:

Ir para congressos, participar das atividades, ir nos encontros online, tudo isso, sua periodicidade, você mostrando seus resultados, fazendo proposta de projetos, conseguindo financiamento, publicando em conjunto, isso cria um vínculo de confiança grande (E9, 2019).

A existência de confiança entre os parceiros, desenvolvida por conta dos elementos mencionados, contribuiu para que os parceiros da pesquisadora da Universidade Beta passassem a procurá-la para fazer pesquisas em conjunto.

Hoje em dia, primeiro eu começava a procurar eles para atividades de pesquisa. Hoje eles me procuram para integrar os processos. Eu acho que é uma construção, mas que parte, primeiro, dos produtos que você mostra como resultado oficial (E9, 2019).

Não só o componente ‘confiança’ da dimensão cultural pôde ser evidenciado nos dados empíricos coletados da Universidade Beta, mas também os componentes ‘valores’ e ‘diversidade cultural’. Quanto aos valores, E9 aponta que ela e seus parceiros de pesquisa têm um alinhamento de interesses, uma vez que eles buscam todos discutir e entender uma mesma temática, ou seja, a educação transformadora, que acaba sendo aplicada à EpS.

Já em relação à ‘diversidade cultural’, E9 aponta que existe uma diversidade entre os parceiros, principalmente por conta das realidades e localização geográfica em que se encontram. E9 exemplifica como ocorre essa diversidade, a partir da parceria que ela possui com a Columbia University, localizada na América do Norte.

Eu acho que tem uma diferença em termos de referência, em relação aos problemas do desenvolvimento sustentável, do ponto de vista dos países do norte, dos países do sul, do ponto de vista do que a Europa pensa e do que a gente, aqui na América, pensa sobre isso, eu acho que tem uma diferença em termos do que eu priorizo, qual é a minha ordem de prioridade em relação aos problemas e como eu acredito que é a participação da escola de administração, das organizações da sociedade civil e do próprio governo nesse processo. Eu acho que tem algumas questões que são absolutamente comuns, mas tem uma ordem de prioridades que é bastante distinta. Então, por exemplo, determinados problemas que nós temos aqui, nem de longe eles têm ali. E vice e versa. Determinadas questões, inclusive, se você pega nos Estados Unidos questões de diversidade cultural, tem uma dimensão na cidade de Nova York, muito diferente da nossa. Que recebe alunos e pessoas do mundo inteiro, trabalhadores do mundo inteiro, e tem questões de conflito bem distintas da nossa. Mudam em intensidade, mudam em dimensão. Então eu acho que tem algumas especificidades culturais que tem que ser observadas também (E9, 2019).

A entrevistada exemplifica como ocorrem as disciplinas nos Estados Unidos, de forma a evidenciar a necessidade de adequação da replicação de algumas disciplinas, por conta da diversidade cultural existente entre os parceiros brasileiros e norte-americanos.

Nas universidades americanas, a forma como as disciplinas acontecem, a forma como os alunos vivenciam aquela experiência, é muito distinta da nossa. Uma das coisas, por exemplo, que me chamou muito a atenção na Universidade de Oklahoma, é a quantidade de projeto dos alunos na comunidade. A participação dos alunos e professores na comunidade, no entorno, é muito maior do que a nossa. Se tem uma transição de líder comunitário e da universidade, na comunidade, e nós não temos aqui. Nós temos algumas experiências de voluntariado no estado, alguns alunos que se encaixam em experiências sociais, mas quanto a uma prática institucional que faz parte da cultura americana, é bem distinta da nossa. Na universidade de Oklahoma, alguns projetos de atuação dos alunos na comunidade, para resolver os problemas da comunidade, ele era institucionalmente definido. Isso faz parte das atividades centrais da universidade. Então o professor, ele tem que, na sua disciplina, de alguma forma, estabelecer um vínculo dos alunos, com a comunidade. Coisa que não necessariamente a gente tem. Então as atividades extensionistas, elas têm uma outra dimensão. Tem aspectos internacionais que são muito específicos e que a gente tem que entender as diferenças. Em primeiro lugar, do que é a universidade, da sua estrutura, em relação com a comunidade, e depois, a segunda diferença que a gente tem que entender é da natureza dos problemas. São muito distintos. (E7, 2019).

O ‘contexto’ contribui, dessa forma, para a existência da diversidade cultural, e conseqüentemente, para que essa diversidade traga diferentes pontos de vista para a parceria voltada para a pesquisa, como no caso da Universidade Beta.

Desse modo, a colocação da entrevistada sinaliza um novo componente da dimensão cultural, não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na Figura 18. Essas contribuições oriundas de cada caso estudado serão discutidas conjuntamente na análise cruzada apresentada na seção 6.

Diante do exposto, evidenciam-se os componentes da dimensão cultural definidos *à priori* à coleta de dados ‘valores’, ‘diversidade cultural’ e ‘confiança’; e o componente definido *à posteriori* à coleta de dados, ‘contexto’.

Dimensão de coadaptação

No tocante a ‘experiências anteriores’, componente da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), E9 aponta que aprendeu muito com as parcerias já desenvolvidas nos últimos anos, principalmente em relação à necessidade de controlar e monitorar as parcerias.

Eu aprendi como sequenciar esses projetos muito grandes, que envolvem vários parceiros. Porque às vezes as coisas se perdem. Parcerias muito grandes que envolvem muitas instituições, elas correm o risco muito grande de se perderem. Algumas pessoas, na verdade, vão ter níveis diferentes de participação, de engajamento, de iniciativa, se você não está em uma liderança conduzindo todo o processo, incentivando a troca, incentivando que as coisas avancem e a realização dos frutos dessa parceria, depois você pode ter sérias dificuldades lá na frente, de empregar aquilo que você gostaria que fosse realizado. Eu aprendi muito nesses dez anos de atividades conjuntas e continuo aprendendo (E97, 2019).

A entrevistada E9 complementa, exemplificando quais foram os aprendizados conseguidos, a partir do desenvolvimento de parcerias, ao longo dos anos.

Até entender o que é essa missão de pesquisa, que isso está dentro do projeto CAPES de internacionalização, como a gente negocia, por exemplo, acordos entre universidades? É uma *expertise* que eu não tinha. Eu não sabia como fazer acordos, até descobri que tem memorandos de pesquisa, tem acordos de conhecimento, tem acordos de trocas de alunos... Eu sempre fiz minhas pesquisas, mas eu nunca me preocupei com os acordos entre as instituições. Esse foi um conhecimento que eu tive que desenvolver. E que agora, com essa proposta de internacionalização, eu acabei conseguindo formar alguns acordos com a Columbia University, agora eu estou negociando novamente com a Oklahoma, para ver se a gente já tem um acordo (E9, 2019).

A partir do exposto, verifica-se que as ‘experiências anteriores’ são utilizadas para o processo de desenvolvimento de novas parcerias, contribuindo para que ele seja mais ágil e mais eficaz, como por exemplo, a partir do conhecimento acerca de como os acordos devem ser realizados.

Outro componente da dimensão de coadaptação da CR presente nos dados empíricos coletados da Universidade Beta é a ‘avaliação’ das parcerias. Conforme aponta E9, a avaliação das parcerias para pesquisa é realizada a partir do alcance ou não dos *deadlines*, dentre outros aspectos.

Eu particularmente avalio a parceria, agora estou falando de mim, a partir do nível de engajamento das pessoas que são meus parceiros, quanto eles estão engajados, desde eu mando um e-mail, responde imediatamente, apresenta uma ideia, tem um retorno. Em termos de comunicação, fluidez, se a comunicação está acontecendo com rapidez, se as pessoas estão engajadas no projeto, mas principalmente, se aquilo que a gente se propôs está sendo realizado. A gente coloca um objetivo muito claro no *deadline*, por exemplo, o livro vai ser lançado, qual vai ser a proposta, qual vai ser a editora, como a gente vai concluir esse processo. Essa pesquisa, quem vai estar envolvido, quando a gente vai criar nossa biblioteca, as primeiras ideias, quando a gente vai colher os dados, onde vai ser publicado. A gente vai avaliando conforme os *deadlines*. Como a atividade de pesquisa é extremamente importante, a finalidade dela é a publicação, então o quanto a gente alcança esses *deadlines*, me ajuda a avaliar o avanço da parceria (E9, 2019).

A partir do exposto evidenciam-se, nas parcerias desenvolvidas entre a Universidade Beta e seus parceiros, ações relacionadas aos componentes ‘experiências anteriores’ e ‘avaliação’ da dimensão de coadaptação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

Dimensão tecnológica

Um componente da dimensão tecnológica presente na fala de E9 é a ‘inovação colaborativa’. Conforme a entrevistada, em visita a uma universidade internacional parceira da Universidade Beta, durante os seis meses que E9 ficou no centro de excelência em ensino e aprendizagem transformadora da referida instituição, *“nós acabamos entrando em contato com todo um arcabouço de experiências didático pedagógicas em aprendizagem transformadora”* (E9, 2019). E9 complementa:

Nós trouxemos tudo isso para cá e a gente busca replicar, por exemplo, nós temos na Universidade Beta a semana pedagógica. E na semana pedagógica, uma das coisas que a gente fez foi exatamente compartilhar as experiências que a gente teve lá e disponibilizar o material que a gente teve acesso, para que essas experiências sejam replicadas, aprimoradas, adaptadas e recriadas aqui, no Brasil. Só que esse é um processo longo. Contínuo. Eu acabei de voltar agora, ano passado a gente já fez a primeira participação na semana pedagógica, nós vamos para a segunda rodada agora na semana que vem, quando a gente vai partilhar as experiências dos professores com o ensino voltado à aprendizagem transformadora, e assim a gente vai dando continuidade ao processo (E9, 2019).

As inovações colaborativas mencionadas por E9 consiste em inovações pedagógicas, resultante de experiências vistas em uma universidade parceira internacional e que puderam ser replicadas na Universidade Beta. Foram compartilhadas técnicas didático-pedagógicas que permitem o melhoramento de procedimento técnico, entre as universidades parceiras, gerando inovações metodológicas oriundas da colaboração entre essas instituições de ensino.

A partir do exposto, as dimensões da CR e os componentes presentes nos dados empíricos da Universidade Beta são ilustrados na Figura 21.

FIGURA 21 – CAPACIDADES RELACIONAIS NO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE BETA



FONTE: A autora (2019).

Pela Figura 21, observa-se a presença de um componente emergente da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), 'estruturas e métodos'.

Ainda que existam outros componentes presentes nas dimensões da CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), na dimensão de conhecimento apenas o componente 'obtenção de conhecimento' se mostrou presente nos dados empíricos da Universidade Beta; na dimensão de coordenação, mostraram-se presentes os componentes 'ações formalizadas' e 'estruturas e métodos' (componente emergente); os componentes 'confiança', 'valores', 'diversidade cultural' e 'contexto' (componente emergente) da dimensão cultural foram identificados; bem como os componentes

‘experiências anteriores’ e ‘avaliação’ na dimensão de coadaptação; e o componente ‘inovação colaborativa’ na dimensão tecnológica.

5.8 FACULDADE GAMA

A faculdade Gama é uma IES particular, localizada na região sul do Brasil, mais especificamente no estado do Paraná. A instituição foi criada em 1992, teve algumas mudanças de denominação até ano de 1995, no qual passou a ter a denominação que possui atualmente. A IES conta com aproximadamente 20 cursos de graduação presenciais, sendo um deles, o curso de Administração.

A missão da instituição contempla o desenvolvimento de competências nos futuros profissionais, além da preocupação em moldar seus valores, de forma que se tornem tanto bons profissionais quanto bons cidadãos para o mundo.

Ainda que a missão da faculdade não aborde, explicitamente, preocupação com as questões relacionadas à sustentabilidade, percebe-se na grade curricular do curso de Administração da referida faculdade, a presença de disciplinas que abordam essas questões, tais quais as disciplinas de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e a disciplina de Relações Étnico-Raciais.

A inclusão de disciplinas que discutem a temática da sustentabilidade, bem como a motivação para se implementar a EpS, segundo E10, foi oriunda de dois fatores, sendo eles: (i) em atender às exigências do MEC em relação à inserção da preocupação para com a responsabilidade social, e (ii) por conta do perfil dos diretores e líderes da faculdade, que é aderente à temática da sustentabilidade.

Além das disciplinas que abordam a sustentabilidade, outras ações voltadas à EpS são realizadas pela faculdade. Uma delas é o Fórum Acadêmico, realizado durante uma semana do ano letivo, com o intuito de ofertar palestras e oficinas aos alunos de temáticas diversas, sendo uma delas, a sustentabilidade. Além disso, a faculdade tornou-se signatária do PRME e busca trocar experiências relacionadas à EpS com outras IES também signatárias da iniciativa.

Outra ação voltada ao ensino da EpS evidenciada nos dados empíricos da Faculdade Gama, consistia numa disciplina chamada Terceiro Setor, na qual os alunos trabalham em um projeto chamado Atitudes Transformadoras. Neste projeto, os alunos escolhiam instituições que eles desejavam ajudar, de alguma forma. Eles

realizavam o projeto, de cunho social (pintura das instalações das ONGs selecionadas, arrecadação de donativos), e ganhavam horas complementares em contrapartida. Atualmente esta disciplina não mais faz parte da grade curricular do curso de graduação em Administração na modalidade presencial, fazendo parte apenas da modalidade à distância.

Ainda que existam ações de ensino voltadas à EpS, E10 aponta que as ações de extensão atualmente realizadas pelos alunos da Faculdade Gama contemplam cursos de formação ofertados interna e externamente, não sendo assim, necessariamente relacionados a questões de sustentabilidade.

Além de ações que realiza isoladamente, a Faculdade Gama também possui parcerias com atores externos, voltadas à EpS, sendo elas apresentadas em maiores detalhes no próximo subtópico.

5.8.1 Parcerias para a EpS na Faculdade Gama

Dentre as parcerias estabelecidas com atores externos, a Faculdade Gama possui parcerias tanto formais quanto informais, voltadas à EpS. Em relação às parcerias informais que a faculdade possui, destaca-se a parceria com a FIEP, realizada desde o ano de 2009. Nesta parceria, a Faculdade Gama participa de vários eventos que a FIEP promove, como por exemplo, o congresso SESI ODS que ocorreu nas instalações da FIEP em setembro de 2019. Neste congresso foram ministrados palestras e *workshops* em temáticas diversas, sendo algumas delas relacionadas à sustentabilidade. Além disso, sempre que convidada, a FIEP também ministra palestras aos alunos da Faculdade Gama, sobre temas como os ODS e a sustentabilidade em geral. Normalmente essas palestras são destinadas a todos os alunos da faculdade, não sendo restritas apenas a alunos de graduação em Administração. Dessa forma, essas palestras e eventos contribuem para agregar ao ensino da sustentabilidade realizado em sala de aula, proporcionando aos alunos maiores informações e conhecimentos acerca da temática.

Uma parceria formal realizada pela Faculdade Gama com uma empresa é aquela realizada com a Parcs, empresa especializada na manufatura reversa de lixo eletrônico (PARCS, 2019). Essa parceria se iniciou no ano de 2018 e perdura até os dias atuais. A parceria consiste no fornecimento à Parcs, por parte da Faculdade Gama, de lixo eletrônico coletado nas lixeiras instaladas na instituição. A empresa, em

contrapartida, realiza palestras na faculdade voltadas a conscientizar os alunos acerca da importância do descarte correto do lixo. No ano de 2018 foram realizadas duas palestras com esta finalidade. Além de palestras, a Parcs já realizou eventos na faculdade, como uma Gincana do Lixo Eletrônico que consistiu em uma dinâmica realizada com os alunos para promover sua conscientização acerca do descarte correto do lixo eletrônico.

Ainda que possua ações para a EpS, bem como realize parcerias voltadas para a mesma finalidade, a Faculdade Gama, assim como outras IES, enfrenta desafios para implementar as ações e práticas de EpS.

5.8.2 Desafios enfrentados pela Faculdade Gama na implementação da EpS

Um desafio enfrentado pela Faculdade Gama na implementação da EpS é a falta de informações acerca das demandas dos *stakeholders* das IES. Ainda que a faculdade enfrente tal dificuldade, ela busca mitigá-la a partir de buscas de informações acerca das necessidades do mercado em relação ao perfil dos administradores e a forma como lidam com questões de sustentabilidade. Segundo E11, essa busca é realizada a partir de consultas a revistas de negócios e contato com empresas.

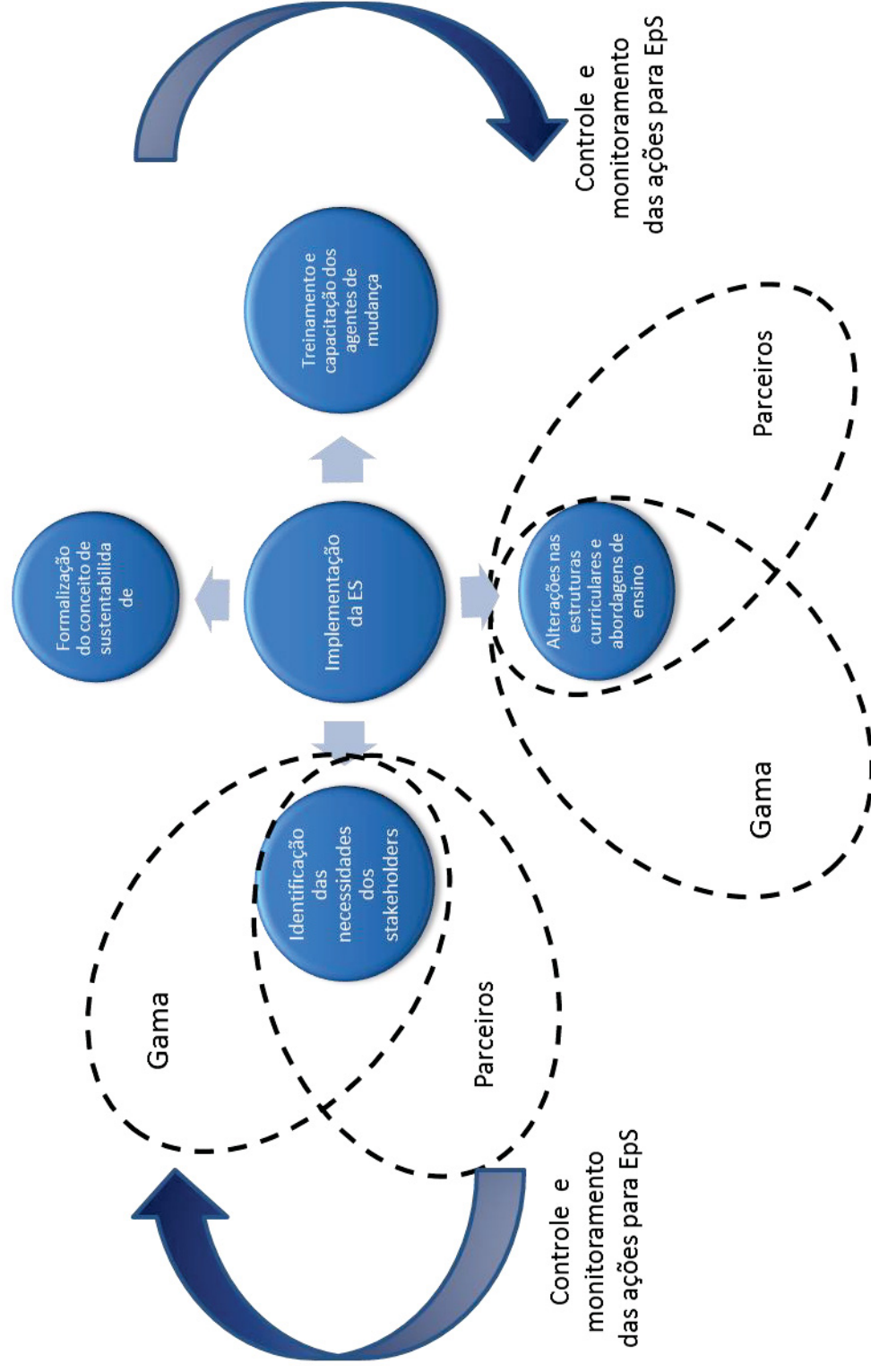
Outro desafio enfrentado pela Faculdade Gama é a conscientização dos alunos acerca da importância da EpS. A entrevistada (E10) aponta a dificuldade de se embutir valores voltados à sustentabilidade nos estudantes de graduação. Isso pois, toda ação de responsabilidade social que era realizada na instituição, como por exemplo, coleta de lacres de latas de refrigerante para doação, coleta de materiais recicláveis, dentre outros, possuíam o envolvimento dos alunos apenas porque eles conseguiam, com isso, horas complementares em troca. Conforme E10 *“toda ação que tinha da Responsabilidade Social, o aluno participava e trocava por hora complementar”*. No entanto, os líderes acadêmicos da faculdade estão buscando mudar essa cultura de troca de realização de boas ações por horas complementares. Segundo E10, *“hoje não tem mais isso”*, pois, atualmente as ações sociais realizadas pelos alunos não mais geram horas complementares como premiação por suas boas ações realizadas.

Outro desafio enfrentado por diversas IES na implementação da EpS consiste na dificuldade de se trabalhar as disciplinas de forma menos tecnicista, ou seja, de

abordar metodologias diferenciadas para o ensino da sustentabilidade. As parcerias com a FIEP e com a Parcs contribuem para a adoção de metodologias de ensino diferenciadas, uma vez que os eventos realizados por esses parceiros contribuem para que a sustentabilidade seja ensinada de forma menos teórica e mais prática, alinhando o conhecimento ofertado aos alunos às reais demandas do mercado.

Diante dos desafios evidenciados nos dados empíricos da Faculdade Gama, a Figura 22 ilustra em quais frentes necessárias para se superar desafios inerentes à implementação da EpS as parcerias se mostram como elementos facilitadores, no caso do curso de Administração da Faculdade Gama.

FIGURA 22 – A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELA FACULDADE GAMA NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 22, observa-se que as parcerias com empresas consistem em elementos facilitadores para a superação do desafio relacionado à ‘identificação das demandas dos *stakeholders*’ (frente 1 proposta na Figura 4), visto que a partir destes relacionamentos professores conseguem saber o que está sendo demandado do mercado, em relação ao perfil dos administradores recém-formados e suas competências e habilidades voltadas à questões relacionadas à sustentabilidade. Ademais, as parcerias com a FIEP e com a Parcs contribuem para a superação de desafios relacionados a ‘alterações curriculares e metodologias de ensino’ (frente 4 proposta na Figura 4), uma vez que contribuem para que o ensino da sustentabilidade seja feito de forma mais prática, e menos teórica, a partir das palestras e eventos realizados pela Federação e pela empresa.

5.8.3 Capacidades Relacionais na Faculdade Gama

Dentre as cinco dimensões das capacidades relacionais presentes no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) foram evidenciadas nos dados empíricos coletados da Faculdade Gama, quatro delas: a dimensão de conhecimento, a dimensão de coordenação, a dimensão cultural e a dimensão de coadaptação.

Dimensão de conhecimento

Dentre os componentes da dimensão de conhecimento, dois deles foram evidenciados nos dados empíricos coletados da Faculdade Gama: a ‘obtenção de conhecimento’ e a ‘comunicação’. Um dos elementos do componente ‘obtenção de conhecimento’, que diz respeito a formas de criação do conhecimento, foi apontado na fala de E10 como sendo oriundo dos eventos realizados, ou seja, o conhecimento é criado na parceria principalmente durante a realização de palestras e dinâmicas realizadas com os alunos de graduação da Faculdade Gama em eventos.

Outro aspecto avaliado no componente de ‘obtenção de conhecimento’ é a preocupação em evitar a dependência excessiva de um dos parceiros. Segundo E10, a Faculdade busca não depender apenas de um parceiro, no entanto, “*não é fácil achar parceiros com boa vontade*”. Isso se dá, pois E10 acredita que diferentes

parceiros contribuem para que diferentes conhecimentos sejam compartilhados, visto que nem todos os parceiros detêm os mesmos conhecimentos.

Outro componente da dimensão de conhecimento evidenciado na fala de E10 foi a ‘comunicação’. Segundo E10, a comunicação com a FIEP é constante, visto que, conforme a entrevistada *“toda semana a gente recebe notícias deles. De notícia, de informação, de coisa que tá acontecendo... Hoje de manhã eu recebi um evento deles, eu já me inscrevi pelo celular e a [responsável da FIEP] já me mandou um whatsapp falando “que legal que você se inscreveu no nosso evento”*”. Segundo E10, a comunicação ocorre principalmente por proatividade da FIEP, que sempre entra em contato com a Faculdade Gama para divulgar os eventos realizados por eles.

Com a empresa Parcs, a comunicação também é frequente, ocorrendo via troca de *e-mails* e de conversas via *Whatsapp*. Segundo E10, a Parcs sempre envia um *feedback* referente ao material recolhido – lixo eletrônico – na Faculdade Gama, contendo a quantidade de material recolhida, bem como a natureza do material.

A partir do exposto foram evidenciados nos dados empíricos da Faculdade Gama, os componentes da dimensão de coordenação definidos *à priori* à coleta de dados, ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’.

Dimensão de coordenação

Um dos componentes da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) foi identificado nos dados empíricos da Faculdade Gama, as ‘ações formalizadas’. Conforme E10, a Faculdade Gama não possui reuniões formais com os parceiros, mas possuem reuniões informais quando há demanda de realização de alguma atividade em conjunto.

Além deste componente (‘ações formalizadas’) definido *à priori* à coleta de dados, evidenciou-se a presença das ‘competências centrais’ como elemento pertencente à dimensão de coordenação. Para E10, é importante que os parceiros conheçam as competências da Faculdade Gama e vice-versa. Conforme E10, em um dos colégios estaduais localizado nos arredores da faculdade, *“uma das líderes do colégio perguntou “E10, vocês têm professores que poderiam vir trabalhar uma palestra sobre bullying para nós?”*(E10, 2019). A entrevistada complementa que o questionamento acerca da “realidade da Faculdade”, ou seja, do que ela pode

oferecer na parceria, contribui para coordenar a parceria de maneira tal que promova benefícios para ambas as partes que buscam se relacionar (no caso, o colégio estadual e a faculdade Gama). A comunicação acerca das competências da Faculdade Gama contribuiu, assim, para que o colégio soubesse dos recursos da instituição, bem como para que a Faculdade Gama pudesse organizar seus recursos humanos de forma a atender a necessidade do colégio. Tal ação contribuiu para o início de uma possível parceria com o referido colégio.

Outra tentativa de parceria, de um ex-vereador da cidade com a Faculdade Gama, ilustra que o desconhecimento das competências centrais de um dos possíveis parceiros em um relacionamento potencial dificulta não só a coordenação da parceria, como também a concretização da mesma.

[É importante] eles saberem o que a faculdade pode fazer... teve um aqui da regional do Pinheirinho ano passado, veio um ex-vereador... ele convidou a gente a fazer uma visita técnica, conhecer a realidade e tal... ele queria saber o que a faculdade poderia oferecer para a comunidade. Tem um rio poluído, tem uma situação de necessidade de conscientização sobre separação do lixo.... A faculdade não pode investir nisso. Ele achou que a gente ia oferecer dinheiro, ia desenvolver um super projeto. Até mesmo porque são regiões que a gente só entra com polícia dentro (E10, 2019).

Desse modo, a colocação da entrevistada sinaliza um novo componente da dimensão de coordenação, não evidenciado na literatura, que complementaria o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), no caso específico de parcerias para a EpS e que está representado graficamente na figura 20. Essas contribuições oriundas de cada caso estudado serão discutidas conjuntamente na análise cruzada apresentada na seção 6.

Diante do exposto, evidencia-se o componente da dimensão de coordenação definido *à priori* à coleta de dados ('ações formalizadas') e o componente definido *à posteriori* à coleta de dados, 'competências centrais'.

Dimensão cultural

O único componente da dimensão cultural evidenciado nos dados empíricos da Faculdade Gama foi a 'confiança'. Segundo E10, a confiança é oriunda de uma relação de proximidade desenvolvida entre os parceiros, sendo que os

relacionamentos interpessoais contribuem para o desenvolvimento desse componente. A fala de E10 confirma tal constatação: *“Eu acho que muito pelas pessoas, entendeu? Vou te falar por mim... Porque acabo falando sempre com eles, mando Whatsapp...[...] É muito uma relação pessoal”*.

Neste cenário, evidenciou-se apenas um componente definido *à priori* à coleta de dados, da dimensão cultural, nos dados empíricos da Faculdade Gama.

Dimensão de coadaptação

Dentre os componentes da dimensão de coadaptação propostos por Alves, De-Carli e Segatto (2016), aqueles evidenciados nos dados empíricos da Faculdade Gama foram ‘experiências anteriores’ e ‘relações estreitas’.

Segundo E10, a experiência de parcerias anteriores não é utilizada em todo seu potencial. Isso, pois, conforme a entrevistada “A troca de pessoas que cuida dessas parcerias dificulta a continuidade das parcerias”. Segundo ela, as pessoas que cuidavam das ações de responsabilidade social e de extensão, nas quais foram desenvolvidas parcerias como aquela com a FIEP e com a Parcs, foi se alterando de período para período, sendo que a cada ano ou dois, alterava-se a pessoa responsável por tais atividades. Ainda que isso aconteça, é possível observar que sempre houve uma preocupação em registrar o ocorrido nas parcerias, uma vez que, segundo E10: “Tem os relatórios anuais, né... quem foram os parceiros, o que foi feito com os parceiros. Mas a gente não percebe uma continuidade de um pro outro”.

No entanto, ainda que existam registros de parcerias anteriores, estes não são consultados com frequência, não sendo, assim, aproveitados em todo seu potencial. Dessa forma, as experiências anteriores utilizadas são apenas referentes àquelas parcerias nas quais uma mesma pessoa estava envolvida.

Outro componente evidenciado nos dados empíricos da Faculdade Gama, referente à dimensão de coadaptação, foram as ‘relações estreitas’.

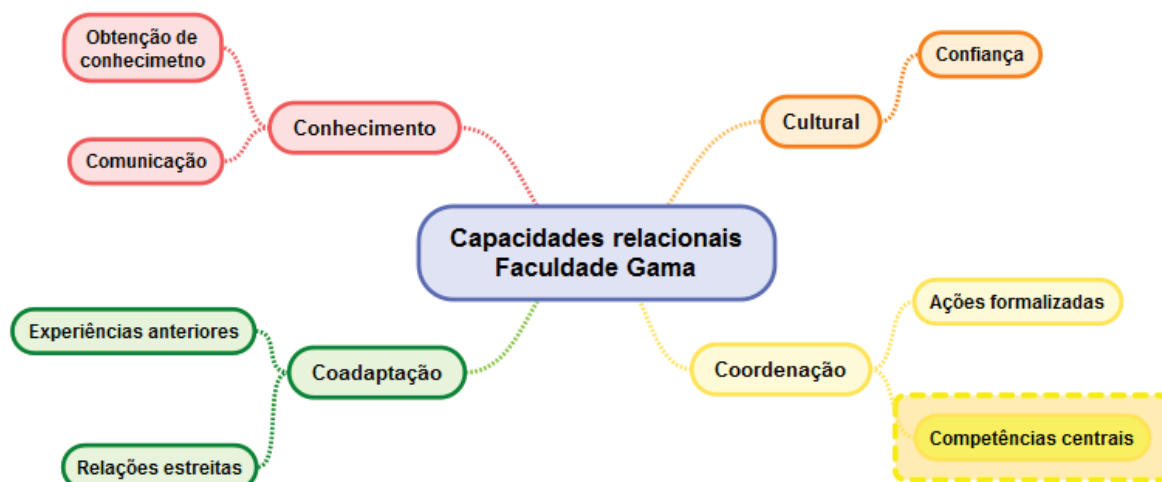
Para E10, um dos motivos pelos quais as relações com os parceiros se mantêm estreitas é por conta do relacionamento interpessoal estabelecido entre pessoas da Faculdade Gama e parceiros. Essa relação interpessoal que se transforma, em alguns casos, em uma relação até mesmo de amizade, como ocorreu com a empresa Parcs, faz com que a comunicação com esses parceiros também

ocorra de forma frequente. Conforme E10, o risco de não estreitar as parcerias já existentes, ao buscar a não-dependência de parceiros específicos, é mitigado pelo fato de que as parcerias são oriundas desses relacionamentos interpessoais, baseados na amizade. Isso faz com que as parcerias se mantenham estreitas e que, muitas vezes, os parceiros “atuais” entendam a necessidade da faculdade estabelecer relacionamentos com “novos” parceiros, pois sabem da importância de se desenvolver novas parcerias.

Diante do exposto, observa-se que foram evidenciados, nos dados empíricos da Faculdade Gama, os componentes ‘experiências anteriores’ e ‘relações estreitas’ da dimensão de coadaptação, ambos definidos *à priori* à coleta de dados.

A partir do exposto, as dimensões da CR e os componentes presentes nos dados empíricos da Universidade Beta são ilustrados na Figura 23.

FIGURA 23 – CAPACIDADES RELACIONAIS NA FACULDADE GAMA.



FONTE: A autora (2019).

Ainda que existam outros componentes presentes nas dimensões da CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016), na dimensão de conhecimento, os componentes ‘obtenção de conhecimento’ e ‘comunicação’ se mostraram presentes nos dados empíricos da Faculdade Gama; na dimensão de coordenação, mostraram-se presentes os componentes ‘ações formalizadas’ e ‘competências centrais’ (componente emergente); o componente ‘confiança’, na dimensão cultural; e os componentes ‘experiências anteriores’ e ‘relações estreitas’ na dimensão de coadaptação.

6 ANÁLISE CRUZADA

Nesta seção é realizada uma análise cruzada dos casos aqui pesquisados, de forma a identificar semelhanças entre eles, bem como peculiaridades. Esta seção está dividida em três subtópicos, seguindo a mesma lógica da análise caso a caso previamente realizada, ou seja, contemplando as (j) ações para a EpS, (ii) os desafios para a implementação da EpS e (iii) as capacidades relacionais identificadas nos casos analisados.

6.1 AÇÕES PARA A EPS

Os dados empíricos coletados acerca dos casos estudados permitiram identificar ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a EpS. O Quadro 11 ilustra as principais ações identificadas e em quais casos elas se mostraram presentes.

QUADRO 11 – RESUMO DAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DESENVOLVIDAS PELAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS.

Atividades de ensino	Abordagem da temática da sustentabilidade em disciplinas obrigatórias e/ou eletivas	Todas
	Eventos	FEA-RP, FAGEN, UNESPAR, ESPM, UFRGS, Gama
	Intenção/desenvolvimento de projeto interdisciplinar com a temática da sustentabilidade	FEA-RP, Alpha, UNESPAR, Beta
	Disciplinas alinhadas aos ODS	FEA-RP, UNESPAR
	PPP contempla preocupação com a EpS	Alpha, FAGEN
	Intenção de cocriação de planos de ensino com participação dos alunos	FEA-RP, UFRGS
	Abordagens de ensino adequadas à EpS	Alpha, Beta
Atividades de pesquisa	Escritório de sustentabilidade	FEA-RP, ESPM
	Pesquisas em conjunto	FEA-RP, ESPM, Beta
	Eventos em conjunto	FEA-RP, UFRGS, Beta
Atividades de extensão	Projetos de extensão com a temática da sustentabilidade	Todas

FONTE: A autora (2019).

A partir do Quadro 11 é possível observar que, ainda que em todos os casos aqui analisados evidencie-se a presença de disciplinas que contemplam a temática da sustentabilidade (seja em disciplinas obrigatórias e/ou eletivas), a preocupação

com a EpS no ensino pode ser vista em diversas ações realizadas pelas instituições estudadas. Escolas de negócios como a FEA-RP e IES como a UNESPAR, por exemplo, buscam alinhar as disciplinas da graduação aos ODS, fazendo com que não se dependa exclusivamente da aderência do professor à temática da sustentabilidade para que ela seja incluída nas disciplinas.

A FEA-RP também demonstrou intenção de incluir os alunos na criação dos planos de ensino. Tal atividade já foi feita pela UFRGS, a partir de uma ação na qual os alunos cocriaram os planos de ensino pela identificação de pontos que pudessem abordar a temática da sustentabilidade nas ementas das disciplinas dos cursos de graduação.

Algumas instituições, como a UNESPAR, as escolas de negócios Alpha e a Universidade Beta, possuem, nas grades curriculares, projetos interdisciplinares nos quais a sustentabilidade é abordada. A FEA-RP, ainda que não possua tal ação, demonstrou intenção de inserir na grade curricular dos cursos de graduação, projetos interdisciplinares com a mesma finalidade. Já escolas de negócios como a FAGEN já enfrentam uma maior dificuldade em trabalhar a sustentabilidade de forma interdisciplinar, por conta de não adesão à temática por parte de alguns docentes.

Ademais, instituições como a escola de negócios Alpha e a Universidade Beta utilizam abordagens didático-pedagógicas evidenciadas pela literatura e por especialistas como adequadas ao ensino da sustentabilidade, como por exemplo, a aprendizagem transformadora.

Praticamente todas as instituições aqui analisadas desenvolvem eventos com foco nos alunos de graduação em cursos de gestão. Com exceção da escola de negócios Alpha, foram evidenciados nos dados primários e secundários das IES e escolas de negócios estudadas a presença de eventos específicos, como por exemplo, o PRME Day (FEA-RP), a Semana Mais Sustentável (ESPM), a Feira de Responsabilidade Social (UNESPAR) e o Fórum Acadêmico (Faculdade Gama).

Além dos eventos, as atividades de pesquisa voltadas à EpS tiveram como resultados produtos aplicáveis a diversas instituições de ensino, como o manual de disseminação dos ODS realizado pela escola de negócios Alpha em conjunto com outras instituições de ensino. A FEA-RP, a UFRGS, a ESPM e a Universidade Beta também desenvolvem pesquisas com a temática da EpS.

As atividades de extensão, presentes em todos os casos aqui analisados, também contribuem para que os alunos e docentes se envolvam com a temática da

sustentabilidade na prática, fazendo com que o conceito não seja trabalhado apenas de forma teórica.

6.2 DESAFIOS PARA A EpS E AS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES PARA SUA SUPERAÇÃO

Uma vez que o processo de implementação da EpS é complexo, são várias os desafios enfrentados pelas IES e escolas de negócios que desejam inserir práticas e ações de EpS em seu ensino, pesquisa e extensão. Dentre esses desafios, alguns deles evidenciaram-se comuns a mais de um dos casos analisados, como por exemplo, a falta de informações acerca das reais necessidades dos *stakeholders* das instituições de ensino.

Esse desafio é mitigado pela FEA-RP, pela UNESPAR e pela UFRGS, a partir de elementos facilitadores. Na FEA-RP e na UFRGS, os cursos de Administração fazem parcerias com empresas para identificar essas demandas do mercado e trazer tais necessidades para as grades curriculares e eventos destinados aos alunos de graduação da Administração. Já na UNESPAR, o elemento facilitador para superar esse desafio consiste na relação de proximidade estabelecida com alunos egressos dos cursos de Administração. Esses ex-alunos repassam as informações referentes às demandas do mercado acerca dos profissionais recém-formados, em relação a questões, dentre outras, relacionadas à sustentabilidade.

Outro desafio enfrentado por IES e identificado nos dados empíricos coletados da FEA-RP, da FAGEN e da UNESPAR é a falta de envolvimento dos docentes. Isso se dá por motivos como a não familiaridade dos docentes com a temática da sustentabilidade, por falta de conscientização e/ou não aderência ao tema. Isso também é decorrente da resistência de docentes em trabalhar o conteúdo da sustentabilidade ou alterar sua forma de ensino, como ocorre com alguns docentes da UFRGS. A UNESPAR acaba não enfrentando esse desafio, por conta do perfil dos docentes da instituição, que é mais aderente à temática da sustentabilidade.

O desconhecimento dos docentes sobre como trabalhar o conteúdo da sustentabilidade em suas disciplinas é um desafio comum a IES que almejam implementar a EpS. Um elemento facilitador que contribui para mitigar esse desafio é a realização de palestras, por parte de especialistas, nas disciplinas dos professores que desconhecem maneiras de abordar o conteúdo da sustentabilidade. Isso pode

contribuir para que os professores “aprendam” como abordá-la em suas disciplinas e apliquem tais metodologias em semestres futuros. Essa ação foi realizada pela FEA-RP, que levou palestrantes externos e membros do escritório de sustentabilidade para ministrar aulas incluindo a temática da sustentabilidade, em algumas disciplinas da graduação. A UFRGS também desenvolveu essa ação, no entanto, ainda que alguns professores tivessem dado continuidade à inserção da temática da sustentabilidade em suas disciplinas nos próximos semestres, outros não o fizeram.

Outro desafio comum a mais de uma IES aqui analisada é a necessidade de se trabalhar as disciplinas de forma menos técnica, mais transversal e que estimulem o pensamento crítico e reflexivo do aluno. A UFRGS e a Faculdade Gama buscam superar tal desafio a partir da utilização de metodologias de ensino diferenciadas. A UFRGS também busca realizar *workshops* com pesquisadores de diferentes IES para troca de conhecimento. Já a FAGEN e a ESPM se utilizam de parcerias com atores externos – a prefeitura de Uberlândia, no caso da FAGEN, e ONGs, no caso da ESPM – para trabalhar o conteúdo da sustentabilidade na prática, de forma menos teórica. Ainda assim, trabalhar a sustentabilidade de forma interdisciplinar é uma dificuldade de escolas de negócios, como a FEA-RP e a FAGEN, nas quais as disciplinas ainda são trabalhadas de forma mais isolada.

Também a falta de envolvimento dos alunos com a EpS é um desafio comumente enfrentado por IES, e evidenciado nos dados empíricos da escola de negócios Alpha, da Universidade Beta e da Faculdade Gama. Na FEA-RP esse desafio não atua como um dificultador para a implementação da EpS, uma vez que o perfil dos alunos da instituição é favorável para seu envolvimento com as ações de EpS, pois os alunos “*vêm com os valores muito afinados*” (E1, 2019).

Os entrevistados da escola de negócios Alpha e da UFRGS apontaram a falta de alocação de recursos financeiros para ações voltadas à EpS e a burocracia para se conseguir tais recursos, respectivamente, como sendo desafios também enfrentados para se implementar ações e práticas voltadas à EpS.

A governança das instituições das quais as escolas de negócios fazem parte também foi evidenciada como um desafio enfrentado pela FEA-RP e pela FAGEN. No caso da FEA-RP, a governança da USP, por não ser *top-down*, influencia o não envolvimento dos docentes com a temática da sustentabilidade e o engajamento em ações para a EpS. Já na FAGEN, a governança da escola de negócios dificulta o desenvolvimento de parcerias com empresas, por exemplo.

Outros desafios foram evidenciados nos casos analisados, de forma pontual, tendo sido identificados em apenas um dos casos analisados. Estes desafios são: a falta de entendimento dos colaboradores acerca do conceito de sustentabilidade, evidenciado nos dados empíricos da FAGEN; a falta de tempo dos agentes de mudança para gerenciar as parcerias para a EpS, presente nos dados empíricos da ESPM; a dificuldade em se avaliar as práticas para a EpS, identificado nos dados da FEA-RP e a falta de alocação de recursos para manutenção da EpS, presente nos dados da escola de negócios Alpha.

Estes dois últimos desafios são mitigados pelas instituições de ensino a partir de elementos facilitadores. No caso da FEA-RP, a dificuldade em se avaliar as práticas para a EpS é superada a partir da proximidade com ‘amigos críticos’, representados pelas empresas membro do conselho de executivos externos com o qual a FEA-RP possui parceria. Já no caso da escola de negócios Alpha, a dificuldade de alocar recursos para a manutenção da EpS é mitigada a partir da discussão da sustentabilidade de forma transversal, o que contribui para que aqueles já envolvidos com a EpS continuem se engajando com as práticas e ações voltadas para a inserção da sustentabilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da escola de negócios.

A partir do exposto, observa-se que os desafios identificados nos casos aqui analisados são de diversas naturezas, podendo ser relacionados a: recursos, metodologias e abordagens de ensino, burocracia, envolvimento dos agentes de mudança, dentre outros. Alguns desafios, como a falta de informações acerca das demandas dos *stakeholders* e a dificuldade de se trabalhar as disciplinas de maneira menos técnica são comuns a mais de uma IES/escola de negócios. Outros, como a falta de recursos para manutenção da EpS e a dificuldade de se avaliar as práticas para a EpS são pontuais, presentes nos dados de apenas um dos casos aqui analisados.

Ademais, identificaram-se elementos facilitadores que contribuem para as IES e escolas de negócios superarem tais desafios. Alguns destes, assim como os desafios, mostraram-se presentes em mais de um dos casos analisados. Exemplo disto é a parceria com empresas, que atua como facilitador para superar o desafio relacionado à falta de informações acerca das demandas dos *stakeholders* das IES. Outros elementos facilitadores foram identificados em apenas um dos casos

analisados, como por exemplo, a atuação dos ‘amigos críticos’ para controlar e monitorar as práticas de EpS realizadas apenas na FEA-RP.

O Quadro 12 apresenta, de forma resumida, os desafios para implementar a EpS evidenciados nos dados empíricos dos casos aqui analisados, bem como em quais deles as parcerias atuam como elementos facilitadores para sua superação.

QUADRO 12 - DESAFIOS IDENTIFICADOS NOS DADOS EMPÍRICOS E PRESENÇA DAS PARCERIAS COMO ELEMENTOS FACILITADORES PARA SUA SUPERAÇÃO.

Frente	Desafio (identificados nos dados empíricos)	Parceria atua como facilitador
Frente 1: Identificação das necessidades dos <i>stakeholders</i>	Falta de informação acerca das necessidades dos <i>stakeholders</i>	FEA-RP, UNESPAR, UFRGS, Faculdade Gama
Frente 2: Formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS	Dificuldade de formalizar e institucionalizar a sustentabilidade e da EpS	Escola de negócios Alpha, Universidade Beta
	Falta de alocação de recursos financeiros para ações de EpS (de desenvolvimento e manutenção)	Não evidenciado
	Burocracia para conseguir recursos financeiros	Não evidenciado
Frente 3: Treinamento dos agentes de mudança	Agentes de mudança destreinados acerca da EpS	Não evidenciado
	Desconhecimento dos docentes sobre como trabalhar as disciplinas de sustentabilidade	Não evidenciado
	Falta de entendimento dos colaboradores acerca do conceito de sustentabilidade	Não evidenciado
Frente 4: Alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas	Estruturas curriculares e abordagens metodológicas inadequadas ao ensino da sustentabilidade	FEA-RP, FAGEN, UFRGS, ESPM, Faculdade Gama
	Falta de envolvimento dos alunos	Não evidenciado
	Trabalhar a sustentabilidade de maneira transversal	Não evidenciado
	Falta de envolvimento dos docentes	Não evidenciado
	Resistência à mudança	Não evidenciado
	Governança da instituição	Não evidenciado
Frente “contínua”: Controle e monitoramento das ações para EpS	Dificuldade em se avaliar as práticas para a EpS	FEA-RP

FONTE: A autora (2019).

O Quadro 12 permite visualizar os desafios identificados nos dados empíricos agrupados nas quatro frentes propostas na Figura 4, sendo elas: (i) identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; (iii) treinamento dos agentes de mudança; e (iv) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas. Ademais, nos dados empíricos evidenciou-se a presença do desafio de se avaliar as práticas para a EpS, que por sua vez faz parte das ações de ‘controle e monitoramento das ações para a

EpS', frente concomitante às demais, também proposta na Figura 4. Tais evidências corroboram a suposição teórica 1 (s1) previamente apresentada.

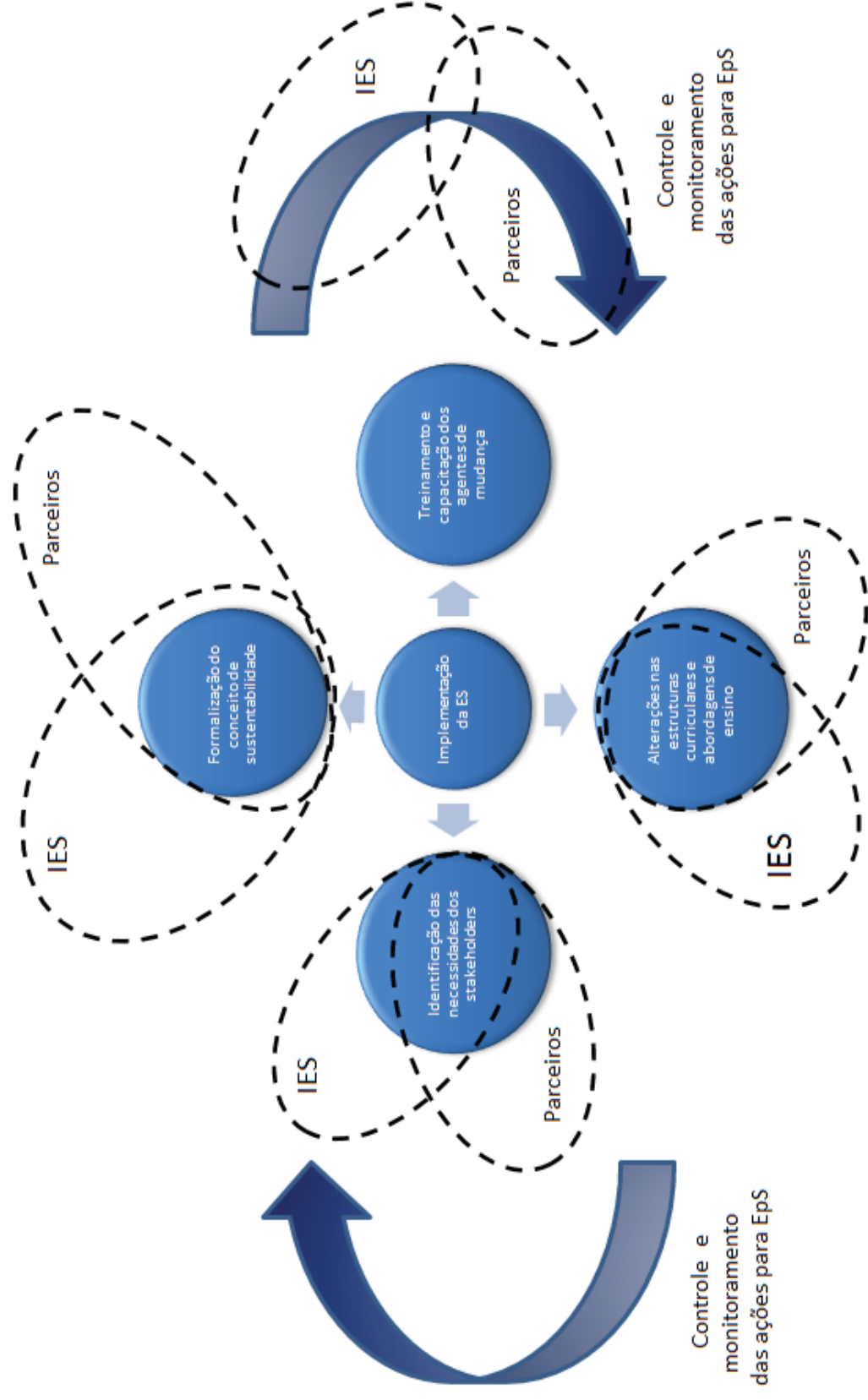
As análises empíricas permitiram evidenciar a presença de uma relação entre desafios de uma mesma frente. Isso pode ser visualizada na frente 2, por exemplo, na qual a burocracia consiste em um desafio que dificulta a alocação de recursos financeiros para ações para a EpS, conseqüentemente, contribuindo para dificultar a formalização e institucionalização da EpS na IES.

No caso da frente 3, a falta de compreensão do conceito de sustentabilidade por parte de agentes de mudança, além do desconhecimento de docentes sobre como trabalhar disciplinas que envolvem a temática da sustentabilidade permitem vislumbrar a necessidade de treinamentos desses agentes de mudança.

Na frente 4, um dos motivos para não se conseguir alterar estruturas curriculares, bem como utilizar abordagens pedagógicas mais adequadas ao ensino da sustentabilidade, é a falta de envolvimento dos alunos e a dificuldade de se trabalhar a sustentabilidade a partir de uma abordagem transversal. A barreira para se trabalhar a transversalidade é a falta de envolvimento dos docentes, que por sua vez, pode ser oriunda da resistência dos mesmos à mudança ou pela própria governança da IES, caso esta não seja favorável a instituir o ensino da sustentabilidade de forma diferenciada do ensino tradicional.

Complementarmente ao Quadro 12, a Figura 24 permite visualizar a presença das parcerias como elementos facilitadores para a superação de desafios para a implementação da EpS em três das quatro frentes propostas na Figura 4.

FIGURA 24 - A IMPORTÂNCIA DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELAS IES ANALISADAS, NAS FRENTES NECESSÁRIAS PARA A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS PARA EpS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 24, nota-se que as parcerias não foram evidenciadas nos dados empíricos dos casos analisados, como elementos facilitadores da frente 3 ‘treinamento e capacitação dos agentes de mudança’, conforme proposto no modelo teórico da Figura 4. Neste aspecto, os dados empíricos corroboram a suposição teórica 3 (s3) desta tese no tocante à presença das parcerias como elementos facilitadores para a superação de desafios na implementação da EpS em cursos de Administração de IES brasileiras, em apenas três das quatro frentes propostas (Figura 4) para a superação de desafios. Essas três frentes são: a identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; a formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; e alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas.

6.3 CAPACIDADES RELACIONAIS

Os dados empíricos coletados dos cursos de Administração analisados permitiram evidenciar a presença de todas as dimensões da CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016) em apenas uma das instituições analisadas, a Universidade Beta.

As dimensões de coordenação, cultural e de coadaptação se mostraram presentes em todas as instituições aqui analisadas. A dimensão de conhecimento se mostrou presente em todas as instituições pesquisadas, exceto nos dados coletados da UNESPAR. Já a dimensão tecnológica se mostrou presente em apenas um dos casos pesquisados, a Universidade Beta.

O Quadro 13 apresenta, de forma resumida, quais dimensões da CR se mostraram presentes em cada um dos casos aqui analisados.

QUADRO 13 – DIMENSÕES DA CR PROPOSTAS POR ALVES, DE-CARLI E SEGATTO (2016) PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	Dimensão de conhecimento	Dimensão de coordenação	Dimensão cultural	Dimensão de coadaptação	Dimensão tecnológica
FEA-RP	✓	✓	✓	✓	
Alpha	✓	✓	✓	✓	
FAGEN	✓	✓	✓	✓	
Unespar		✓	✓	✓	
UFRGS	✓	✓	✓	✓	
ESPM	✓	✓	✓	✓	
Beta	✓	✓	✓	✓	✓
Gama	✓	✓	✓	✓	

FONTE: A autora (2019).

A maneira como cada uma dessas dimensões é desenvolvida pelos cursos de Administração das instituições pesquisadas pode ser observada a partir da presença dos componentes de cada dimensão da CR.

O conjunto de Quadros 14 a 18 a seguir apresentam, assim, os componentes de cada dimensão identificados nos dados empíricos dos cursos de graduação em Administração de cada uma das instituições analisadas.

O Quadro 14 apresenta os componentes da dimensão de conhecimento da CR evidenciados nos dados coletados dos casos analisados.

QUADRO 14 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE CONHECIMENTO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	<i>À priori</i>		
	Obtenção de conhecimento	Comunicação	Recompensas e incentivos
FEA-RP	✓	✓	
Alpha	✓	✓	
FAGEN	✓	✓	
Unespar			
UFRGS	✓		
ESPM	✓	✓	
Beta	✓		
Gama	✓	✓	

FONTE: A autora (2019).

Observa-se no Quadro 14 que os dois componentes evidenciados nos dados empíricos ('obtenção de conhecimento' e 'comunicação') foram definidos *à priori* à coleta de dados, sendo estes componentes já identificados pela literatura, mais especificamente, como elementos da dimensão de conhecimento do modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016).

A partir do Quadro 14, percebe-se que o componente 'recompensas e incentivos' da dimensão de conhecimento não foi evidenciado em nenhuma das instituições de ensino analisadas. Dessa forma, para os casos pesquisados, não se evidenciou presente nas parcerias desenvolvidas o uso de incentivos para alinhar os interesses dos parceiros.

No entanto, o componente 'obtenção de conhecimento' se mostrou evidente nos dados empíricos de todos os cursos de Administração das instituições analisadas, exceto no da UNESPAR. Esse componente foi evidenciado nos dados coletados, a partir de ações formais realizadas, como por exemplo, reuniões com gestores de

conselho executivo formado por empresas (FEA-RP), rodas de discussão com empresas (Escola de negócios Alpha), treinamentos e intranet (ESPM), ferramentas para criar e compartilhar conhecimento, como a biblioteca no Google Docs (Universidade Beta) e eventos (Faculdade Gama).

O componente ‘obtenção de conhecimento’ também foi evidenciado a partir de ações tomadas para gerenciar os recursos dos parceiros e para absorver o conhecimento gerado na parceria. A forma como as instituições analisadas gerenciam os recursos dos parceiros evidencia uma capacidade limitada de fazê-lo, visto que, na escola de negócios Alpha, na FAGEN, e na UFRGS a gestão dos recursos dos parceiros depende exclusivamente de memória daqueles envolvidos na parceria. Também se evidencia a utilização limitada de atas de reunião, como no caso da FEA-RP, visto que é limitada a utilização desses registros como fontes de absorção do conhecimento gerado na parceria. No entanto, ainda que a capacidade de gerir os recursos dos parceiros e de absorver o conhecimento na parceria seja limitada, elas existem.

O outro componente da dimensão de conhecimento evidenciado nos dados empíricos foi a ‘comunicação’. Essa ocorre principalmente através de *feedbacks* formais (como no caso da Faculdade Gama que recebe *feedback* da empresa Parcs) e informais aos parceiros (como na FEA-RP, na escola de negócios Alpha e na ESPM). Além disso, evidenciou-se que muitas vezes esses *feedbacks* não são constantes, como ocorre na FAGEN (com a prefeitura houve apenas um *feedback* durante toda a duração da parceria) e na ESPM (com ONGs).

Não só referentes à dimensão de conhecimento existem ações realizadas pelas IES e escolas de negócios, mas também em relação à dimensão de coordenação. O Quadro 15 apresenta os componentes da dimensão de coordenação da CR evidenciados nos dados coletados dos casos analisados.

QUADRO 15 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE COORDENAÇÃO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	<i>À priori</i>			<i>À posteriori</i>	
	Ações formalizadas	Integração e sinergia	Benefícios da coordenação	Estruturas e métodos	Competências centrais
FEA-RP	✓				
Alpha		✓			
FAGEN	✓	✓			
UNESPAR	✓				✓
UFRGS	✓	✓			
ESPM	✓		✓		
Beta	✓			✓	
Gama					

FONTE: A autora (2019).

Mostraram-se presentes nos dados coletados componentes definidos *à priori* e *à posteriori* à coleta de dados. Dentre os componentes definidos *à priori* à coleta, o componente ‘ações formalizadas’ se mostrou presente em ações formais e informais nas parcerias dos cursos de Administração das instituições analisadas. A principal ação para coordenação das parcerias foi a realização de reuniões frequentes com os parceiros, sendo elas informais (como entre a FEA e as empresas do conselho executivo parceiro da escola de negócios; entre os professores de diferentes departamentos da UFRGS, que se reuniam voluntariamente; e entre a Faculdade Gama e seus parceiros) ou formais (como as reuniões da FAGEN com a prefeitura, da UNESPAR com o SEBRAE; e da ESPM e da Universidade Beta com seus respectivos parceiros).

Além das reuniões, outra ação formalizada de coordenação da parceria evidenciada consiste em atividades do escritório de relações empresariais da FEA-RP, que auxilia professores a entrarem em contato com empresas, sempre que necessário. Também consistem em ações de coordenação da parceria, os convênios e contratos informais realizados pela UNESPAR com seus parceiros, sempre que a burocracia impede o ágil processo da parceria.

Os ‘benefícios da coordenação’ – componente da dimensão de coordenação – foram evidenciados na fala do entrevistado da ESPM, uma vez que ele acredita que a definição das responsabilidades de cada parceiro e das “*regras do jogo*” contribui para evitar a existência de “*ruídos*” na parceria, ou seja, interpretações incorretas.

A ‘integração e sinergia’ mostrou-se presente na FAGEN, uma vez que a sinergia se mostrou enfraquecida com a mudança da gestão de seu parceiro (a prefeitura) e as relações interpessoais se mostraram como importantes elementos para a existência de integração e sinergia entre a UFRGS e parceiros potenciais.

Além dos componentes ‘ações formalizadas’, ‘benefícios da coordenação’ e ‘integração e sinergia’ definidos *à priori* à coleta de dados, outros dois componentes emergentes surgiram após a coleta dos dados empíricos, os componentes ‘competências centrais’ e ‘estruturas e métodos’.

O componente ‘competências centrais’ foi evidenciado na fala do entrevistado da UNESPAR, a partir da percepção de que organizações com competências centrais distintas e complementares têm mais chance de se tornarem parceiras, visto que um parceiro acaba contribuindo com o outro a partir de seu *know how* e *expertise*.

Já o componente ‘estruturas e métodos’ emergiu dos dados da Universidade Beta, uma vez que uma das professoras pesquisadoras da universidade se utiliza de métodos específicos para controlar as atividades da parceria, contribuindo assim, para coordenar as tarefas realizadas com seus parceiros.

Outra dimensão presente no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) é a dimensão cultural da CR. O Quadro 16 apresenta os componentes desta dimensão evidenciados nos dados coletados dos cursos de graduação em Administração de cada uma das instituições analisadas

QUADRO 16 – COMPONENTES DA DIMENSÃO CULTURAL PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	<i>À priori</i>				<i>À posteriori</i>	
	Confiança	Valores	Diversidade cultural	Normas de comportamento	Objetivos	Contexto
FEA-RP	✓					
Alpha	✓	✓				
FAGEN	✓				✓	
UNESPAR	✓	✓		✓	✓	✓
UFRGS		✓				
ESPM	✓					✓
Beta	✓	✓	✓			✓
Gama	✓					

FONTE: A autora (2019).

Foram evidenciados nos dados coletados, referentes à dimensão cultural da CR, componentes *à priori* e *à posteriori* à coleta de dados.

A ‘confiança’, componente definido *à priori* à coleta de dados foi evidenciada em todos os casos analisados, exceto na Escola de Administração da UFRGS. Um dos motivos que contribui para o desenvolvimento de confiança entre os parceiros é a reputação da organização que se relaciona com outros atores externos, conforme evidenciado nos dados da FEA-RP, ESPM e Universidade Beta. A Universidade Beta também relatou a influência de pesquisas financiadas – uma vez que o financiamento dá maior credibilidade às pesquisas dos docentes – e o trabalho já desenvolvido por eles. Os relacionamentos interpessoais, segundo os entrevistados da FAGEN, da ESPM e da Faculdade Gama também contribuem para o desenvolvimento de confiança entre os parceiros.

Para o entrevistado da escola de negócios Alpha, o cumprimento do prometido por parte dos parceiros também contribui para o desenvolvimento da confiança entre as partes que se relacionam. Evidenciado pela UNESPAR como um fator contributivo para o desenvolvimento de parcerias foi o fato de organizações não se perceberem concorrentes. Para o entrevistado da IES, isso as auxilia a se enxergarem como colaboradoras, e não competidoras entre si. Essas evidências mostram que ainda que a confiança seja desenvolvida de diferentes formas, a preocupação com o seu desenvolvimento é existente em diversas IES e escolas de negócios.

Outro componente da dimensão cultural presente no modelo de CR proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) são os ‘valores’. Para a escola de negócios Alpha, para a UNESPAR, para a UFRGS e para a Universidade Beta, os valores das unidades e de seus parceiros são comuns, o que contribui para o desenvolvimento da dimensão cultural.

A ‘diversidade cultural’, outro componente da dimensão da CR aqui analisada, mostrou-se relevante apenas nos dados da Universidade Beta, uma vez que foi evidenciada necessidade de adequação de disciplinas ministradas nas universidades parceiras internacionais à realidade brasileira, devido à diversidade cultural dos países parceiros (Brasil e Estados Unidos).

‘Normas de comportamento’ também foi um componente presente em apenas um caso analisado, sendo ele a UNESPAR. Evidenciou-se que as normas de comportamento dos parceiros são influenciadas pelo contexto em que eles se inserem. No caso, o fato da cidade de Paranaguá ser uma cidade do interior que possui poucos parceiros potenciais faz com que o comportamento de um parceiro

tenha que estar dentro do esperado pelo outro, uma vez que a chance de terem que se relacionar novamente é grande, por conta das possibilidades de parceria em uma cidade do interior.

Outros dois componentes da dimensão cultural da CR foram identificados após a coleta de dados (emergentes), sendo eles, 'objetivos' e 'contexto'. Os 'objetivos' foram identificados nos dados empíricos da FAGEN e da UNESPAR, uma vez que se verificou que objetivos não conflitantes entre parceiros contribuem para o sucesso da parceria.

A presença do 'contexto' como elemento influenciador da parceria foi evidente nos casos da UNESPAR, da ESPM e da Universidade Beta. Os entrevistados da UNESPAR e da ESPM apontaram o contexto como elemento que influencia os relacionamentos interpessoais da parceria. Para a UNESPAR, o 'contexto' pode influenciar os relacionamentos interpessoais, impactando na confiança estabelecida entre os parceiros. A localização da universidade em uma cidade do interior (contexto) influencia as normas de comportamento dos parceiros e os relacionamentos interpessoais, uma vez que eles sentem que devem atuar de forma consoante com aquilo que foi acordado, visto que podem ter que se relacionar com aquele parceiro novamente, quando necessário.

Na ESPM, o contexto foi identificado como componente da dimensão cultural a partir de sua influência no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais. Para o entrevistado da ESPM, no Brasil (contexto) os relacionamentos interpessoais são responsáveis por grande parte dos relacionamentos de parceria estabelecidos.

Outra dimensão presente no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016) é a dimensão de coadaptação da CR. O Quadro 17 apresenta os componentes desta dimensão evidenciados nos dados coletados dos cursos de graduação em Administração de cada uma das instituições analisadas.

QUADRO 17 – COMPONENTES DA DIMENSÃO DE COADAPTAÇÃO PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	<i>À priori</i>			
	Alterações e soluções	Experiências anteriores	Avaliação	Relações estreitas
FEA-RP	✓	✓		
Alpha		✓	✓	✓
FAGEN				
Unespar			✓	
UFRGS			✓	
ESPM	✓	✓	✓	✓
Beta		✓	✓	
Gama		✓		✓

FONTE: A autora (2019).

O componente ‘alterações e soluções’ foi identificado a partir de ações voltadas ao melhoramento das parcerias nos casos da FEA-RP e da ESPM. Em ambas as instituições as ações de melhoramento das parcerias acabam ocorrendo de maneira informal, pela falta de sistematização do processo.

As ‘experiências anteriores’ também são utilizadas para desenvolver novas parcerias, de maneira informal, pela FEA-RP, pela escola de negócios Alpha e pela ESPM. Isso, pois, nesses casos as atividades e resultados das parcerias anteriores ficam registrados apenas na memória dos envolvidos na parceria, evidenciando uma capacidade limitada delas serem utilizadas. Na Faculdade Gama essas experiências anteriores também são utilizadas de forma limitada, pois os registros existentes referentes a parcerias anteriores não são consultados com frequência para desenvolver futuras parcerias e melhorar as já existentes. Outro componente da dimensão de coadaptação, ‘avaliação’ das parcerias, pôde ser verificado nos casos da escola de negócios Alpha, da UNESPAR, da ESPM e da Universidade Beta. Em todos esses casos essa avaliação é feita de maneira informal.

Outro componente da dimensão de coadaptação, a ‘avaliação’ das parcerias, pôde ser verificado nos casos da escola de negócios Alpha, UNESPAR, ESPM e Universidade Beta. Em todos esses casos essa avaliação é feita de maneira informal.

O componente ‘relações estreitas’ também foi evidenciado em dois dos oito casos analisados, sendo eles a escola de negócios Alpha e a ESPM. Busca-se estreitar as relações com os parceiros, principalmente através de reuniões mais frequentes (no caso da escola de negócios Alpha e empresas parceiras) e através dos relacionamentos interpessoais (no caso da ESPM e da Faculdade Gama).

O Quadro 18 ilustra o componente da dimensão tecnológica evidenciado nos dados empíricos coletados.

QUADRO 18 – COMPONENTES DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PRESENTES NOS CASOS ANALISADOS.

	<i>À priori</i>		
	Transferência de tecnologia	Inovações colaborativas	Rotinas técnicas
FEA-RP			
Alpha			
FAGEN			
Unespar			
UFRGS			
ESPM			
Beta		✓	
Gama			

FONTE: A autora (2019).

Em relação à dimensão tecnológica, foi possível observar a presença de apenas um componente, dentre aqueles presentes no modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016), a ‘inovação colaborativa’. Esse componente foi observado apenas na Universidade Beta, a partir de experiências didático-pedagógicas utilizadas pela universidade, oriundas de colaborações com outras instituições de ensino parceiras, localizadas em outros países que não o Brasil, e replicadas na Universidade Beta, com suas devidas adequações.

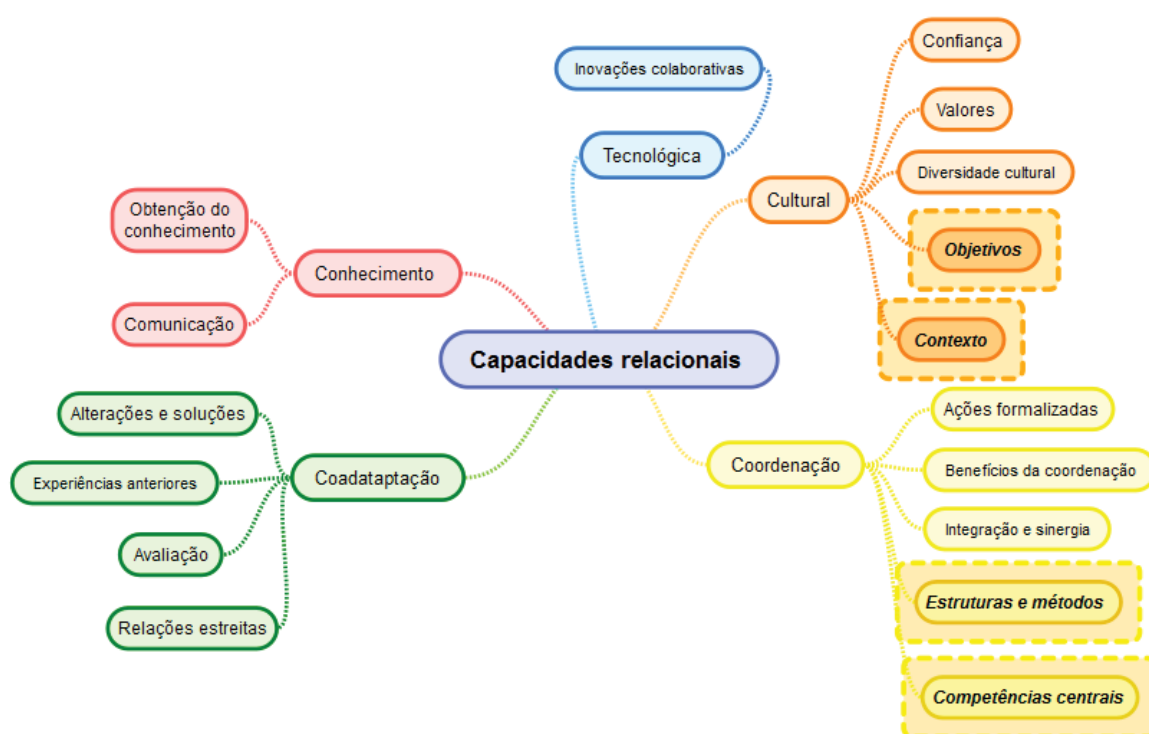
Os dados empíricos coletados corroboram a suposição teórica 3 (s3) desta tese, uma vez que foi observado que o desenvolvimento de capacidades relacionais contribui para as parcerias realizadas por IES e escolas de negócios na implementação da EpS. Isso pois os dados evidenciaram que dimensões da CR, quando desenvolvidas, contribuem para um maior sucesso da parceria. Exemplo disto é o desenvolvimento de relacionamentos colaborativos com parceiros que possuem valores comuns aos da IES, bem como objetivos que não são conflitantes com os da IES. Esses componentes, da dimensão cultural da CR, quando desenvolvidos, contribuem para o sucesso da parceria.

As demais dimensões da CR também mostraram que, quando desenvolvidas, contribuem para minimizar os riscos de insucesso da parceria. A presença de escritórios de relações empresariais, como o da FEA-RP, por exemplo, também contribui para concentrar a gestão das parcerias com empresas em uma unidade, o que favorece a gestão dos recursos dos parceiros, por exemplo, não dependendo

exclusivamente da memória dos envolvidos na parceria, como ocorre em outras IES. Ações como essa contribuem para o desenvolvimento da dimensão de coordenação da CR, consequentemente, favorecendo a eficácia da gestão da parceria.

A partir das dimensões da CR evidenciadas nos dados empíricos dos casos analisados, bem como dos componentes definidos *à priori* e *à posteriori* para cada dimensão, elaborou-se um modelo de CR (Figura 25) contemplando a realidade dos cursos aqui estudados, bem como das parcerias por eles desenvolvidas.

FIGURA 25 – DIMENSÕES DA CR E SEUS COMPONENTES, PARA OS CASOS ANALISADOS



FONTE: A autora (2019).

As dimensões da CR, presentes no modelo proposto (Figura 25) são as mesmas daquelas apresentadas no modelo de Alves, De-Carli e Segatto (2016), com a exceção de alguns que não foram evidenciados nos dados empíricos coletados, sendo eles: ‘recompensas e ‘incentivos’ da dimensão de conhecimento, e ‘transferência de tecnologia’ e ‘rotinas técnicas’ da dimensão tecnológica. Os componentes emergentes, definidos *à posteriori* à coleta de dados, encontram-se destacados na Figura 25. Esses componentes são: ‘objetivos’ e ‘contexto’, da dimensão cultural e ‘estruturas e métodos’ e ‘competências centrais’ da dimensão de coordenação.

7 DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES

Nesta seção são discutidas as ações e desafios para a implementação da EpS, a partir das evidências obtidas nos casos estudados com a literatura. Na sequência, discutem-se as dimensões das capacidades relacionais, comparando-se os dados empíricos com a base teórica desta tese.

7.1 AÇÕES E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EPS

São diversas as ações e práticas para a EpS desenvolvidas pelas IES e escolas de negócios, realizadas com vistas a inserir a temática da sustentabilidade em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Algumas delas contribuem para formalizar a EpS na referida instituição de ensino, como por exemplo, o fato da preocupação com a sustentabilidade estar contemplada nos PPC's dos cursos de Administração/gestão das instituições de ensino, bem como fazer parte de sua missão, visão e/ou valores.

Em alguns dos casos aqui analisados essa preocupação é observada, como na escola de negócios Alpha, na FAGEN e na Faculdade Gama, por exemplo. No entanto, para que essas ações possam ser colocadas em prática, é necessário o apoio de pessoas de alto escalão das IES e escolas de negócios, considerado por autores como Figueiredo e Tsarenko (2013), Velazquez et al. (2005) e Blanco-Portela et al. (2018) como um desafio comum a instituições que desejam implementar a EpS. Sem esse apoio, dificilmente essa preocupação com a temática da sustentabilidade poderia ser incluída nos PPC's dos cursos de Administração das IES, e/ou em seus PPI's, Regimentos Internos e outros documentos que ditam as políticas da instituição.

Neste cenário, evidencia-se esse apoio de pessoas de alto escalão na FEA-RP, o que contribuiu para a criação do escritório de sustentabilidade, por exemplo. O mesmo apoio é evidenciado na ESPM, uma vez que possui centros voltados para o desenvolvimento sustentável como o CEDS, além da realização de eventos, como a Semana + Sustentável. Na UFRGS também foi observado tal apoio, evidenciado pelo compromisso firmado pela instituição de ser a universidade mais sustentável do Brasil até 2030. Na escola de negócios Alpha também se observa esse apoio, uma vez que a preocupação com as questões de sustentabilidade data desde o início da criação

da escola de negócios. Também na Faculdade Gama e na UNESPAR é possível perceber o apoio dos líderes das instituições, uma vez que são signatárias de iniciativas voltadas à EpS, como o PRME, por exemplo.

Em contrapartida, na FAGEN não se observou, a partir dos dados empíricos coletados, apoio do todo institucional para o desenvolvimento de ações e práticas para a EpS. Isso pode ser visto na ausência de recursos financeiros e estratégias direcionadas para essas práticas, o que acaba por dificultar a transversalidade das ações da EpS na referida escola de negócios. Isso vai de encontro ao apontado pela UNESCO (2005), no tocante à necessidade de voltar os objetivos e conteúdos curriculares à abordagem da sustentabilidade de forma transversal, não apenas como sendo uma temática tratada de forma isolada, em uma disciplina específica. Isso faz com que as iniciativas para a EpS ocorram de forma isolada e desvinculadas do todo institucional, sendo abordadas apenas por docentes que possuem maior aderência ao tema (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Diante disto, observa-se que dificilmente, sem esse apoio institucional, ações para a EpS conseguem ser desenvolvidas em toda sua potencialidade, contribuindo para melhorar o ensino da sustentabilidade. Neste cenário, caso a formalização e institucionalização da EpS ocorresse nas IES, não se dependeria apenas da aderência de determinados professores ao tema para que a temática da sustentabilidade fosse contemplada, a partir de metodologias e abordagens adequadas ao ensino, nas disciplinas por eles ministradas.

Não apenas o apoio de pessoas de alto escalão das IES e escolas de negócios é necessário para que as práticas e ações para a EpS sejam concretizadas, mas também o envolvimento de alunos e docentes. Ainda que algumas escolas de negócios possuam o facilitador evidenciado na FEA-RP, ou seja, o perfil dos alunos ingressantes na escola de negócios favorável aos valores da sustentabilidade, o não envolvimento destes atores consiste em um desafio enfrentado por muitas IES durante a implementação da EpS, segundo autores como Waas et al. (2012) e Blanco-Portela et al. (2018).

A UFRGS, por sua vez, busca mitigar esse desafio a partir de ações como aquela na qual procurou envolver os alunos no desenvolvimento das ementas de disciplinas da graduação, através de sua participação na cocriação dos planos de ensino. A FEA-RP, ainda que não possuísse essa ação concretizada até o momento da coleta de dados, demonstrou a intenção de envolver seus alunos na criação dos

planos de ensino das disciplinas da graduação, assim como faz a UFRGS. Essas ações coadunam com Czykiel, Figueiró e Nascimento (2015) e Warwick, Wyness e Conway (2017) que apontam a necessidade de se repensar a estrutura curricular, de forma a envolver os alunos na cocriação de planos de ensino. Essa integração entre uma estrutura curricular que possibilite o desenvolvimento de disciplinas voltadas à EpS, aliada à possibilidade de se incluir alunos na cocriação de planos de ensino torna a atenção à sustentabilidade cada vez mais enfática.

Em contrapartida, o não envolvimento dos alunos é uma barreira ainda a ser transposta por instituições como a Faculdade Gama, visto que muitas vezes os alunos buscam se engajar em atividades relacionadas à sustentabilidade apenas se tiverem algum benefício acadêmico como, por exemplo, obterem horas complementares para tal. Vale destacar que isso é oriundo de uma cultura existente, na qual sempre que os alunos realizam alguma atividade no âmbito acadêmico, eles esperam recompensas na forma de nota ou benefícios que lhes trarão alguma vantagem na academia, como por exemplo, horas complementares. Neste cenário, essa mentalidade de ‘conseguir algo em troca’ pode consistir em um desafio enfrentado por IES ao implementarem a EpS e, ainda que ocorra lenta e gradativamente, deve se buscar mudar essa cultura, a partir de ações como essa desenvolvida pela Faculdade Gama.

Uma das formas de mitigar tal desafio, realizada por todas as instituições aqui analisadas (exceto pela escola de negócios Alpha) consiste na realização de eventos específicos. Os eventos como a Semana + Sustentável da ESPM, a Feira de Responsabilidade Social da UNESPAR, o PRME Day da FEA-RP, o Desafio Sustentável da FAGEN, dentre outros, buscam potencializar o envolvimento dos alunos em ações voltadas à EpS. Iniciativas como essas visam contribuir para um maior envolvimento dos alunos em ações para EpS, tentando mudar, ainda que paulatinamente, o pensamento de que participar e se envolver em tais ações deve estar diretamente relacionado a ganhos acadêmicos.

Outro desafio relacionado a essa frente consiste na necessidade de que o ensino da sustentabilidade ocorra a partir de uma abordagem interdisciplinar, conforme apontam Hourneaux-Junior e Caldana (2010). A escola de negócios Alpha e a UNESPAR já trabalham essa abordagem, a partir da inclusão de projetos interdisciplinares nas grades curriculares de seus cursos de gestão, demandando que os alunos contemplem o viés da sustentabilidade nesses projetos. Isso contribui para que a sustentabilidade não seja vista como apenas uma disciplina, mas sim como uma

temática que permeia diversas disciplinas dos cursos de graduação de cursos de gestão, contribuindo para atender às necessidades do mercado acerca de profissionais preocupados com questões relacionadas à sustentabilidade. Isso vai ao encontro de Barber et al. (2014) que aponta a importância da preocupação com essas questões, por parte de líderes empresariais, como elemento que contribui para que as empresas nas quais trabalham consigam alcançar vantagem competitiva no mercado em que competem.

Ademais, a inclusão da temática da sustentabilidade em projetos interdisciplinares, e não apenas em disciplinas isoladas contribui para a satisfação da comunidade empresarial para com as competências e habilidades dos administradores que chegam no mercado, em relação à questões voltadas à sustentabilidade. Isso, pois, segundo Jabbour (2010), a comunidade empresarial muitas vezes se encontra insatisfeita com as habilidades, no âmbito da sustentabilidade, com as quais os estudantes chegam às empresas.

Além de se trabalhar a temática da sustentabilidade de forma interdisciplinar, evidencia-se relevante utilizar **abordagens didático-pedagógicas e metodologias de ensino** (frente 4 da Figura 4) mais adequadas ao ensino da sustentabilidade, ou seja, abordagens que busquem desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nos alunos (GARCIA; JUNYENT; FONOLLEDA, 2017).

Uma dessas abordagens é a aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1981) utilizada pela escola de negócios Alpha e pela universidade Beta para, dentre outros, o ensino da sustentabilidade nos cursos de graduação em Administração. A UFRGS e a escola de negócios Alpha também se utilizam de metodologias diferenciadas para o ensino da sustentabilidade, como o desenvolvimento de desafios aos alunos, a partir de problemas reais de **empresas parceiras**. A FEA-RP também se utiliza das **parcerias com empresas do conselho executivo** para adequar suas abordagens de ensino. A ESPM também se utiliza deste recurso metodológico, mas a partir de problemas enfrentados pelas **ONGs parceiras**, às quais os alunos devem fornecer soluções viáveis e sustentáveis. Também a FAGEN buscou trabalhar de forma menos tecnicista disciplinas de sustentabilidade, quando desenvolveu a **parceria com a prefeitura**, através da qual conseguiu trazer problemas reais do órgão público, para serem solucionados pelos alunos. A escola de Administração da UFRGS também realiza **parcerias com os membros do Zona de Inovação Sustentável** para desenvolver e aplicar metodologias de ensino adequadas à

abordagem da temática da sustentabilidade em sala de aula. Também a Faculdade Gama trabalha em **parceria com a FIEP e a Parcs** para ampliar a abrangência do ensino da sustentabilidade para além da sala de aula e de aulas meramente expositivas.

Isso, no entanto, pode demandar conhecimento dos docentes acerca desta e de outras abordagens de ensino, bem como treinamento (frente 3 da Figura 4) acerca de como utilizá-las em sala de aula. Neste cenário, mais uma vez, evidencia-se relevante o apoio de pessoas de alto escalão das IES e escolas de negócios, com vistas a facilitar esse processo de implementação da EpS e o treinamento de agentes de mudança.

Algumas escolas de negócios acabam não conseguindo mitigar o desafio de utilizar abordagens didático-pedagógicas mais adequadas ao ensino da sustentabilidade por conta de sua governança, como é o caso da FEA-RP. Na referida escola de negócios, a não adoção de metodologias de ensino da sustentabilidade diferenciadas das tradicionais, em todas as disciplinas nas quais a sustentabilidade é tratada, se dá devido ao fato da IES ser voltada prioritariamente para pesquisa.

Nesse caso, um facilitador para mitigar tal desafio seria implementar o que a UFRGS e a própria FEA-RP fizeram, ou seja, criar um programa de “capacitação” aos docentes que irão trabalhar temáticas à sustentabilidade. Assim, ter-se-ia um mapeamento dos docentes que trabalham tal constructo em suas disciplinas e é formado um comitê de especialistas para fornecer “treinamentos” a eles, acerca de metodologias e abordagens de ensino adequadas ao ensino da sustentabilidade.

Isso poderia contribuir para que os docentes se envolvessem mais com a EpS, favorecendo a superação de outros desafios enfrentados por escolas de negócios como a FEA-RP e a FAGEN por exemplo, ou seja, a falta de engajamento de docentes e a resistência dos agentes de mudança, respectivamente. Isso, pois, ao participarem ativamente do processo de desenvolvimento da EpS, os docentes tenderiam a enxergar a importância da EpS e das reformas curriculares para sua promoção.

Também, espera-se que à medida que os docentes participem mais ativamente da EpS, os valores para a EpS passem a se tornar mais presentes no cenário da instituição de ensino. Isso pode contribuir, ainda que de forma lenta e gradativa, para uma mudança cultural na instituição, aproximando seus valores aos valores da EpS. Isso, conseqüentemente, contribuiria, ainda que a longo prazo, para

mitigar o desafio enfrentado pela FAGEN acerca da diferença de valores da instituição de ensino em relação aos valores da EpS.

Dessa forma, essas ações contribuiriam para que o envolvimento dos docentes nas ações para a EpS não dependesse exclusivamente do seu perfil, ou seja, de sua aderência à temática da sustentabilidade, facilitadores estes identificados nos dados empíricos da UNESPAR. Ademais, a participação ativa dos docentes nas práticas voltadas a EpS também contribuiriam para mitigar o desafio apontado por Palma, Alves e Silva (2013), referente à falta de conhecimento de agentes de mudança acerca do conceito de sustentabilidade.

Diante do exposto, observa-se que são diversas as ações de ensino que contribuem para uma implementação eficaz da EpS nas IES e escolas de negócios. Além das ações de ensino, atividades de extensão contribuem para que os alunos tenham um contato maior com a sustentabilidade na prática. Isso contribui para evitar a situação evidenciada no estudo de MacVaugh e Norton (2012), na qual os alunos apontaram que pouca importância é dada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que contribuam para soluções práticas, visto que muito tempo é dispendido estudando, de forma apenas teórica, assuntos referentes a problemas ambientais, responsabilidade global e preocupações entre gerações.

Também as ações de pesquisa, como a criação de escritórios de sustentabilidade – como ocorre na FEA-RP e na ESPM –, de núcleos de Responsabilidade Social – como ocorre na faculdade Gama – e outros, contribuem para envolver os alunos e docentes com a temática da sustentabilidade. Pesquisas em conjunto com outras instituições também contribuem para abrir os horizontes da IES, como ocorre com a FEA-RP e a ESPM. Quando estas pesquisas conjuntas não acontecem, como no caso da UNESPAR, os responsáveis pelos cursos de Administração “sentem falta” dessa interação.

Diante disto, para que as ações e práticas para a EpS sejam colocadas em prática, é necessário o envolvimento de diversos atores internos às IES e escolas de negócios. Isso, pois, é necessário o apoio de pessoas de alto escalão, o comprometimento e engajamento de docentes para se capacitarem e utilizarem abordagens didático-pedagógicas adequadas ao ensino da sustentabilidade, bem como para alterar as estruturas curriculares de forma a contemplar projetos interdisciplinares e trabalhar a sustentabilidade de maneira mais transversal, além da participação dos alunos no desenvolvimento e criação dos planos de ensino. Sendo

assim, a implementação da EpS demanda esforços, tempo e recursos para que ocorra de forma eficaz e para que gere resultados satisfatórios, formando futuros líderes empresariais comprometidos municiados de competências e habilidades para lidar com questões relacionadas à sustentabilidade. Assim, podem utilizar tais competências para desenvolver projetos e soluções sustentáveis, além de utilizar a sustentabilidade como fonte de vantagem competitiva no mercado em que virão a atuar.

Todas essas ações, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão, devem estar alinhadas às reais demandas dos *stakeholders* das IES e escolas de negócios acerca daquilo que o mercado e a sociedade esperam dos futuros líderes empresariais, administradores, no tocante à forma como devem lidar com questões relacionadas à sustentabilidade. Neste cenário, evidencia-se outro desafio comumente enfrentado por IES que desenvolvem ações e práticas voltadas à EpS e apontado por Benn e Rusinko (2011): **a identificação das demandas de seus *stakeholders* (frente 1 da Figura 4).**

Para mitigar tal desafio, a FEA-RP, a UNESPAR e a UFRGS buscam informações acerca das demandas de seus *stakeholders* com seus parceiros. A FEA-RP e a UFRGS conseguem essas informações com **empresas parceiras**, enquanto que a UNESPAR fica a par das demandas de seus *stakeholders*, no tocante ao perfil administrador e como ele deve lidar com questões de sustentabilidade, a partir do **relacionamento estreito com ex-alunos**, atualmente colaboradores de empresas.

As parcerias também se mostraram como elemento facilitador para auxiliar na **‘formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS’ (frente 2 da Figura 4)** Isso ocorreu na universidade Beta, que só conseguiu formalizar e institucionalizar a EpS por conta da **parceria com as outras instituições-membro do projeto aprovado no edital da CAPES** aberto com vistas a fomentar projetos para a EpS. Também a escola de negócios Alpha, através de **parcerias com empresas** que divulgam eventos para a EpS, conseguem dar credibilidade às ações e práticas de EpS realizadas, contribuindo para sua formalização.

No entanto, para que a institucionalização e formalização da EpS ocorra é necessário o apoio de pessoas de alto escalão das IES, mencionado previamente. Quando esse apoio não acontece, a alocação de recursos administrativos e financeiros para a EpS acaba se tornando um desafio (COWELL; HOGSON; CLIFT, 1998) enfrentado pelos agentes de mudança das instituições de ensino, pois a EpS

não é vista como prioridade (FIGUEIREDO; TSARENKO, 2013; VELAZQUEZ et al., 2005; BLANCO-PORTELA et al., 2018).

Tal dificuldade foi apontada como um desafio pelos entrevistados da escola de negócios Alpha e da FAGEN, mostrando nesta última que tal barreira leva a outros desafios, como por exemplo à não participação dos agentes de mudança em reuniões e eventos com possíveis parceiros, pela não alocação de recursos para tal finalidade. Outro desafio enfrentado por IES, como a UFRGS, é a burocracia para se conseguir recursos financeiros para projetos e ações voltadas para a EpS (BLANCO-PORTELA et al., 2018). Neste caso, mesmo que haja recursos financeiros disponíveis, muitas vezes esses acabam não sendo alocados a projetos específicos no devido tempo, por conta das atividades burocráticas necessárias para tal.

A partir do exposto percebe-se que as parcerias foram evidenciadas, nos dados empíricos dos casos aqui analisados, como importantes facilitadores para a superação de diversos desafios enfrentados por IES e escolas de negócios na implementação da EpS. No entanto, a governança da instituição pode atuar como um dificultador para a realização de parcerias, como ocorre na FAGEN.

Neste contexto, escolas de negócios que têm dificuldades de fazer parcerias com empresas, como a FAGEN, podem buscar fazer parcerias com outras instituições, de forma a participar de uma “rede de parcerias”, como sugerem Jacobi et al. (2011). Além destas, a troca de experiências com ‘amigos críticos’ (CEBRIÁN, 2016), ainda que ocorra de forma virtual, pode contribuir para o desenvolvimento da EpS. Isso é feito pela FEA-RP, que recebe opiniões dos membros do conselho executivo de empresas, seu parceiro, acerca de como melhor trabalhar as disciplinas e práticas voltadas para a EpS, dentre outras. Sendo assim, a parceria com o conselho executivo de empresas contribui para o ‘controle e monitoramento das práticas de EpS’, uma vez que eles atuam como ‘amigos críticos’ da FEA-RP.

Vale destacar também a importância da “manutenção” da EpS, visto que está não é uma meta a ser atingida, mas sim um processo contínuo. Um facilitador que pode contribuir para evitar que as práticas para a EpS não se mantenham é o contato com ações de sucesso já implementadas, como recomendam Palma et al. (2013). Isso pode ser realizado por IES e faculdades de negócios aqui analisadas, como por aquelas signatárias do PRME (como a FEA-RP, escola de negócios Alpha, UNESPAR, Faculdade Gama, por exemplo), uma vez que as reuniões do PRME Chapter Brazil consistem em eventos para troca de experiências.

Sendo assim, esses eventos podem consistir em locais para discussão de ações que se evidenciam necessárias para a manutenção da EpS, o que poderia servir como *benchmarking* para IES e escolas de negócios que desejam manter vivas as práticas e ações para a EpS. Isso também ratifica a importância de não atuar de forma isolada, sem estreitar relacionamentos com outros atores sociais. A presença de ‘amigos críticos’ e a parceria com outros *stakeholders* também contribuiria para que a responsabilidade de avaliar a EpS não fosse alocada inteiramente à IES que desejam manter as práticas e ações para a EpS.

Ademais, parcerias com empresas, por exemplo, contribuiriam para que essas instituições de ensino percebessem que as demandas por profissionais que saibam lidar com questões de sustentabilidade são constantes, ainda presentes e necessárias. Isso ajudaria a instituição de ensino a enxergar a EpS como algo a ser mantido, continuado. Consequentemente, os agentes de mudança buscariam não mais racionalizar (GALE et al., 2015) a EpS, ao verem que a mesma deve ser uma prioridade constante na instituição. Isso também contribuiria para, ainda que de forma lenta, alterar a cultura dessas instituições, muitas vezes voltadas para o cumprimento de metas.

A partir do exposto, observa-se que os dados empíricos coadunam com o apresentado no Quadro 4, permitindo observar que todos os desafios identificados nas análises empíricas podem ser alocados a uma das quatro frentes propostas como necessárias para a superação de desafios enfrentados pelas IES para a implementação da EpS (Figura 4). Tal constatação permite corroborar a suposição 1 desta tese, elaborando-se, assim, a primeira proposição de pesquisa.

Proposição 1: Os desafios a serem superados pelas IES e escolas de negócios na implementação da EpS podem ser agrupados em quatro frentes, sendo elas (i) a identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) a formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; (iii) o treinamento dos agentes de mudança; e (iv) alterações na estrutura curricular e abordagens metodológicas

Ademais, observa-se que as parcerias atuam como elementos facilitadores para a superação de desafios em apenas umas das quatro frentes (Figura 4), na maioria dos casos, e em duas delas, apenas no caso da FEA-RP. Ademais, ainda que a literatura aponte a importância das parcerias como elementos facilitadores para a superação de desafios nas quatro frentes propostas na Figura 4 ('identificação das demandas dos *stakeholders* das IES' – frente 1, 'formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS' – frente 2, 'treinamento dos agentes de mudança' – frente 3 e 'alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas' – frente 4), nos casos aqui analisados as parcerias se mostraram como importantes elementos facilitadores para a superação de desafios apenas nas frentes 1, 2 e 4, e no 'controle e monitoramento das ações para a EpS' (frente que deve ocorrer de forma concomitante às demais, conforme proposta da Figura 4. Na frente 3 'treinamento dos agentes de mudança', as parcerias não se mostraram como elementos facilitadores, para os casos analisados nesta tese.

Observa-se que as IES brasileiras não se utilizam das parcerias com atores externos para superar desafios relacionados à frente 3 'treinamento dos agentes de mudança'. Nas IES brasileiras, as parcerias ocorrem, para tal finalidade, mais com pessoas de dentro do próprio departamento de Administração, ou seja, entre professores de diferentes disciplinas, como entre aqueles que ministram disciplinas de Marketing e aqueles que ministram disciplinas de Finanças por exemplo. Estudos internacionais (PEDERSEN, 2017; GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013) apontam a importância de se desenvolver parcerias com atores externos para a superação de desafios relacionados ao 'treinamento dos agentes de mudança', no entanto, no contexto brasileiro, tal prática não se evidencia.

Neste cenário, observa-se que se IES brasileiras perceberem que podem usar as parcerias como instrumento potencial para a superação de desafios relacionados à frente 3, isso pode contribuir para melhorar o ensino da sustentabilidade em seus cursos de Administração.

Dessa forma, este estudo contribui com a literatura, indicando a importância das parcerias nas quatro frentes necessárias para a superação de desafios para a implementação da EpS. Assim, confirma-se a suposição 2 desta tese, dando lugar à seguinte proposição de pesquisa:

Proposição 2: As parcerias consistem em elementos facilitadores para a superação de desafios para o desenvolvimento de EpS em cursos de Administração/gestão de IES brasileiras, nas seguintes frentes: (i) identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; (iii) treinamento dos agentes de mudança; e (iv) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas.

Neste cenário, ainda que os dados empíricos tenham evidenciado a presença das parcerias como facilitadores em apenas três das quatro frentes necessárias para a superação de desafios, elas poderiam ser desenvolvidas pelas IES e escolas de negócios para a superação de desafios em todas as frentes necessárias para a implementação da EpS, inclusive na frente 3 ‘treinamento dos agentes de mudança’. Isso, pois, as IES brasileiras poderiam se beneficiar das vantagens trazidas pelas parcerias, dentre elas, a contribuição para o compartilhamento de recursos e conhecimentos (VYAS; SHELburn; ROGERS, 2015). Sendo assim, ainda que as IES desfrutem dos benefícios obtidos pelas parcerias, atuando como facilitadores para a superação de alguns desafios para a implementação da EpS, elas podem desfrutar ainda mais desses relacionamentos colaborativos, aproveitando toda sua potencialidade de auxílio para a implementação da EpS, e consequentemente, contribuindo para mitigar os desafios enfrentados pelas IES e escolas de negócios nesse processo.

No entanto, não só é necessário que as parcerias sejam desenvolvidas, mas também que elas sejam gerenciadas para que seus benefícios sejam devidamente aproveitados pelas partes que se relacionam. Isso, pois, conforme Bronzo e Honório (2005), quanto maior a capacidade da organização de gerenciar relacionamentos, mais consistente sua capacidade associativa tende a ser, ou seja, sua capacidade de absorver diferentes contribuições externas.

Neste cenário, as capacidades relacionais se mostram relevantes para compreender como as parcerias são desenvolvidas, no caso desta tese, aquelas realizadas por IES e escolas de negócios com atores sociais externos a elas.

7.2 CAPACIDADES RELACIONAIS

Alves, De-Carli e Segatto (2016) propuseram um modelo teórico (FIGURA 3) no qual as CR são formadas por cinco dimensões (de conhecimento, de coordenação, cultural, de coadaptação e tecnológica) e cada dimensão é formada por dois ou mais componentes.

Ainda que a dimensão de conhecimento, segundo Alves, De-Carli e Segatto (2016) seja formada por três componentes ('obtenção de conhecimento', 'comunicação' e 'recompensas e incentivos'), apenas dois deles foram evidenciados nos dados empíricos dos casos aqui analisados, sendo eles, a 'obtenção de conhecimento' e a 'comunicação'.

Dentro do componente 'obtenção de conhecimento', são necessárias ações formais e informais para controlar o conhecimento (JOHNSEN; FORD, 2006). Na maioria dos casos analisados, as ações formais consistem em reuniões com os parceiros. Em menor incidência, outras ações formais, como a criação de uma intranet – no caso da ESPM – e de uma biblioteca compartilhada – no caso da Universidade Beta, são realizadas com vistas a controlar o conhecimento gerado na parceria. Isso evidencia a necessidade, ainda que não seja feita de uma maneira única e pré-determinada, de controlar o conhecimento obtido na parceria, para que ele não seja perdido e seja aproveitado em todo seu potencial.

Também em relação ao componente 'obtenção de conhecimento', Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010) apontam que o desenvolvimento de recursos e estruturas fortes e efetivas de gestão permite que os parceiros tenham recursos bem geridos ou estruturados. No entanto, nas IES aqui analisadas, observou-se exclusiva dependência da memória dos envolvidos nas parcerias para se ter conhecimento dos recursos de cada parceiro, ou seja, esses recursos não estão registrados em locais diferentes da memória dos envolvidos.

Assim, de forma a melhorar a gestão dos recursos das parcerias, recomenda-se que as IES e escolas de negócios registrem, em ferramentas simples tais quais documentos do Word e/ou planilhas de Excel, quais são os recursos que cada parceiro possui, como por exemplo, seu *know-how*, suas competências centrais e *expertises*. Isso pode comprometer a capacidade de gestão dos recursos dos parceiros, uma vez que, quando um envolvido na parceria não se encontra presente na organização, por ter sido desligado ou por estar inapto a participar da organização por diversos motivos,

a informação acerca dos recursos possuídos pelos parceiros se perde. A ausência desse registro vai ao encontro de Brealut (2013) que aponta a existência de riscos inerentes a manter uma parceria quando *stakeholders* são alterados.

Infere-se, assim, que tais evidências apontam a necessidade de maior preocupação, por parte da alta liderança universitária, com a gestão das parcerias. Ainda que elas existam, observa-se que não é alocado pessoal suficiente para fazer a gestão dessas parcerias, sendo esta responsabilidade alocada inteiramente àqueles professores e pesquisadores que estão envolvidos no relacionamento colaborativo. Contudo, em vista do trabalho com o qual estes professores e pesquisadores já estão envolvidos – atividades acadêmicas, pesquisa, elaboração de aulas, dentre outros – pouco tempo sobra para dedicação à gestão das parcerias. Diante do exposto, a alocação de pessoal para a criação de ferramentas para gerenciar os recursos das parcerias, bem como para atualizar e manter os registros, contribuiria para mitigar tal problema.

Dessa forma, evidencia-se uma potencial oportunidade de melhoria da gestão da parceria neste quesito, na Universidade Alpha, na FAGEN, e na escola de Administração da UFRGS, por exemplo. Ademais, evidencia-se a não utilização de atas de reunião, o que limita a utilização desses registros como fonte de absorção do conhecimento gerado na parceria. Isso evidencia que, ainda que exista uma estrutura para gerir o conhecimento na parceria, ela não está sendo utilizada em todo seu potencial, conforme sugerem Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010).

A cultura de não utilização desses registros acaba fazendo com que os envolvidos nas parcerias dependam, muitas vezes, apenas da memória dos participantes dos eventos colaborativos. Assim, recomenda-se padronizar a utilização tais ferramentas já existentes de controle do conhecimento, como as atas de reunião, por exemplo, de forma a tornar seu uso rotineiro. Isso pode ser feito discutindo-se, em reuniões com os parceiros, o que foi acordado em reunião prévia – a partir do registro da ata da reunião passada. Isso faria com que as atas tivessem que ser realizadas, pois seu uso futuro seria demandando em reuniões futuras. Além disso, sugere-se que as atas sejam enviadas aos envolvidos nas parcerias ao final de todas as reuniões, aumentando a possibilidade de vislumbrar melhorias e pontos falhos a partir da posse de informações acerca das ocorrências registradas em ata. Neste cenário, os coordenadores de reuniões e eventos com os parceiros devem incentivar o registro das ocorrências em ata, bem como a sua distribuição a todos os participantes.

Outro componente da dimensão de conhecimento é a ‘comunicação’. Segundo McGrath (2008), a importância da comunicação para se desenvolver o conhecimento na parceria reside no fato de que a capacidade de se comunicar com outros atores para extrair informações aumenta a probabilidade de acessá-las. Dessa forma, quando o processo de comunicação entre os parceiros é informal (como evidenciado nos dados da FEA-RP, da escola de negócios Alpha e na ESPM, por exemplo), isso faz com que elas nem sempre sejam constantes, dependendo da postura do coordenador do projeto realizado na parceira ou dos demais envolvidos na mesma.

Também neste caso a informalidade pode prevalecer em relação à comunicação formal por conta da morosidade que a última pode acarretar no processo. Todavia, a não formalização da comunicação com os parceiros dificulta o registro do que ocorreu na parceria, consequentemente, não contribuindo para pessoas novas que possam vir a participar da parceria. Ainda que o processo de comunicação informal atenda às necessidades dos parceiros num curto prazo, ela não contribui para o planejamento de longo prazo da parceria. Neste sentido, recomenda-se que seja feita um registro da comunicação entre os parceiros, quando esta não existe; e que sejam compilados esses registros, quando existem. Trocas de *e-mails*, mensagens de Whatsapp, devem, assim, ser arquivados em documentos que possam ser utilizados em parcerias futuras, contribuindo até mesmo para avaliar a parceria atual (McGRATH, 2008) e para estreitar relacionamentos já existentes (SCHILKE; GOERZEN, 2010).

O componente ‘recompensas e incentivos’ da dimensão de conhecimento diz respeito à necessidade de recompensas e incentivos para alinhar os interesses dos parceiros, segundo Schilke e Goerzen (2010). Esse componente não se mostrou presente nos dados empíricos dos casos aqui analisados, o que pode sinalizar que, para o caso específico de IES e escolas de negócios, a proximidade de valores e afinidade das organizações que são parceiras são suficientes e contribuem, por si só, para que as parcerias ocorram, não sendo necessárias recompensas e incentivos para tal.

A dimensão de coordenação proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) é formada por três componentes, sendo eles, ‘ações formalizadas’, ‘integração e sinergia’ e ‘benefícios da coordenação’. Todos eles foram evidenciados nos dados coletados dos casos aqui analisados. Dentro do componente ‘ações formalizadas’

encontram-se as ações de coordenação da parceria. Conforme Schilke e Goerzen (2010) são necessárias ações (formais e informais) de coordenação das atividades e recursos com os parceiros.

As ações formais e informais realizadas pelas IES e escolas de negócios com seus parceiros consistem, em sua maioria, em reuniões. Ainda que, em casos como na FEA-RP, na UFRGS e na Faculdade Gama elas ocorram, por vezes, informalmente, essa informalidade pode muitas vezes incorrer em falta de constância. Quando as reuniões são os principais eventos através dos quais a facilidade de acesso a diferentes tipos de conhecimento ocorre, esta acaba sendo comprometida, por conseguinte, indo de encontro ao recomendado por Prahalad e Ramaswamy (2004). Dessa forma, os parceiros acabam não desfrutando de um dos principais benefícios das parcerias, que é o acesso a diferentes tipos de conhecimento.

Os 'benefícios de coordenação' da parceria foram identificados no estudo, visto que o caso da ESPM evidencia que a definição das responsabilidades de cada parceiro e das "regras do jogo" contribui para evitar a existência de "ruídos" na parceria, ou seja, interpretações incorretas. Tal constatação coaduna com Peters (2002) que recomendam ser necessário que as IES consigam garantir que as condições para a colaboração sejam expressas de forma clara e negociadas cuidadosamente.

A 'integração e sinergia', segundo Schilke e Goerzen (2010) são necessárias para que as organizações se percebam pertencentes a um grupo, para reduzir conflitos e para que a parceria seja utilizada como uma estratégia de ação. Deve-se trabalhar de forma a evitar que esse componente se esmaieça no decorrer da relação de parceria, como ocorreu com a FAGEN e a prefeitura da cidade de Uberlândia. Isso, pois, a gestão da prefeitura, quando alterada, passou a demandar atividades que se encontravam fora do escopo que a FAGEN acreditava contemplar a parceria. Essas evidências vão de encontro a Peters (2002) que apontam a necessidade de garantir que as condições para a colaboração sejam expressas de forma clara e negociadas cuidadosamente, além de ser necessário reconhecer que as normas de trabalho de cada parceiro são diferentes e que isso deve ser levado em consideração para estabelecer a parceria.

Sendo assim, também neste quesito evidencia-se necessária a formalização, mesmo que de maneira simples, das responsabilidades e condições da parceria. Poder-se-ia fazer como a UNESPAR faz, elaborando uma carta de intenções apenas,

caso a elaboração de contratos formais seja muito burocrática ou demorada. Isso evitaria que, mesmo em casos de mudança de gestão e coordenação da parceria, as condições da parceria fossem alteradas e/ou mal interpretadas por uma das partes envolvidas na parceria. Isso pode ser feito, preferencialmente, envolvendo toda a equipe, conforme sugere Brealut (2013). O autor complementa que é uma vantagem quando estruturas ou burocracias facilitam as parcerias e se envolvem toda a equipe nas decisões-chave.

Além dos componentes da dimensão de coordenação definidos *à priori* à coleta de dados, surgiram dois componentes emergentes dos dados empíricos coletados dos casos aqui analisados: ‘competências centrais’ e ‘estruturas e métodos’

O conceito de ‘competências centrais’ é definido por Prahalad e Hamel (1990) como sendo “a aprendizagem coletiva na organização, especialmente em relação a como coordenar diversas habilidades de produção e integrar diversos tipos de tecnologias”. Assim, as competências centrais são uma combinação de recursos e habilidades que distinguem uma organização no mercado em que atua. Neste cenário, observou-se a presença das ‘competências centrais’ como componente significativo para o desenvolvimento de parcerias, no caso da UNESPAR com um de seus parceiros, a UFPR do *campus* litoral. Também foi observada preocupação da Faculdade Gama em alinhar o conhecimento acerca de suas competências centrais e de seus parceiros, de forma a melhor coordenar a parceria.

A existência de competências centrais complementares da UNESPAR em relação à UFPR faz com que a última se torne atrativa, para atuar como parceira, uma vez essas competências centrais distintas, mas complementares, podem contribuir para o aumento de conhecimento entre os parceiros. Assim, as habilidades das parceiras podem ser integradas umas às outras. A busca por parceiros com competências centrais complementares às suas consiste em uma atividade de coordenação da parceria, visto que vai ao encontro da definição da dimensão de coordenação da CR proposta por Alves (2015, p. 94), que consiste em “gerenciar os recursos da parceria, tornando-os eficientes, rentáveis e produtivos”.

Isso evidencia a relevância da gestão das parcerias, mais especificamente, no tocante à seleção dos parceiros. Parceiros com competências e capacidades complementares têm mais chances de contribuir para a criação de valor mútua para as partes que se relacionam (COTTA; DALTO, 2010).

Dessa forma, propõe-se que as ‘competências centrais’ sejam um novo componente da dimensão de coordenação, permitindo avançar o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), para o caso específico de IES e escolas de negócios, em suas parcerias voltadas para a EpS.

Outro componente emergente relacionado à dimensão de coordenação da CR é ‘estruturas e métodos’. Este componente emergiu dos dados da Universidade Beta, uma vez que se evidencia que a IES se utiliza de métodos para controlar as atividades da parceria, contribuindo assim, para coordenar as tarefas realizadas com seus parceiros. Na dimensão de conhecimento da CR existe um atributo chamado ‘existência de estruturas, métodos e/ou formas de criação de conhecimento’. Este atributo implica que é necessário criar e ter capacidades de aprender e integrar novos conhecimentos, além de criar rotinas que facilitem o compartilhamento de informações (McGRATH, 2008).

Seguindo a mesma linha, propõe-se para o caso específico de IES e escolas de negócios um componente com definição similar a esta, para a dimensão de coordenação da CR, sendo ele ‘estruturas e métodos’. Adaptando a definição de Alves (2015), este componente implicaria na necessidade de criar e ter capacidades de coordenar a parceria, além de criar rotinas que facilitem a coordenação das atividades na parceria. Tal proposto vai ao encontro de Brealut (2013) que aponta ser uma vantagem quando estruturas ou burocracias facilitam a parceria.

Dessa forma, propõe-se que ‘estruturas e métodos’ sejam um novo componente da dimensão de coordenação, adaptando o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), para o caso específico de IES e escolas de negócios, em suas parcerias voltadas para a EpS.

A sinalização desses dois novos componentes ‘competências centrais’ e ‘estruturas e métodos’ permite o delineamento da terceira proposição deste estudo:

Proposição 3: A dimensão de coordenação da CR, para o caso específico de IES e escolas de negócios, é composta pelos seguintes componentes: ‘ações formalizadas’, ‘integração e sinergia’, ‘benefícios da coordenação’, ‘competências centrais’ e ‘estruturas e métodos’.

A dimensão cultural proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) é formada por três componentes, sendo eles, 'confiança', 'valores', 'diversidade cultural' e 'normas de comportamento'. A 'confiança' entre as partes que se relacionam mostrou-se desenvolvida de diversas maneiras (a partir da reputação das IES, como no caso da Universidade Beta, FEA-RP e da ESPM, ou a partir dos relacionamentos interpessoais, como no caso da FAGEN e da Faculdade Gama, por exemplo) nos casos pesquisados. Segundo McGrath (2008) e Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010), quanto mais confiável for o laço entre os parceiros, mais confiável será a transferência de conhecimento entre eles. Em todos os casos aqui analisados, exceto na UFRGS, a confiança foi um componente que se mostrou presente na fala dos entrevistados.

A presença da confiança como elemento relevante para o desenvolvimento de parcerias se dá pois estas relações colaborativas se iniciam, muitas vezes, através de relacionamentos interpessoais. As relações de amizade e o *networking* desenvolvido em eventos acadêmicos favorecem o desenvolvimento de parcerias, que normalmente, iniciam-se informalmente. No entanto, a confiança pode também não existir previamente ao desenvolvimento da parceria, quando esta não ocorre por conta de relacionamentos interpessoais. Nestes casos, conforme Bruno e Vasconcellos (1996), a gestão da parceria pode contribuir para promover confiança mútua entre os parceiros. Isso pode ser feito a partir do comprometimento dos parceiros, da entrega de resultados no prazo e qualidade esperados e na criação de valor para as partes que se relacionam. Assim, a confiança se torna um importante elemento tanto para o desenvolvimento quanto para a manutenção das parcerias entre IES e atores sociais externos a ela, voltadas à EpS.

Ainda que ela seja desenvolvida por todas as IES e escolas de negócios aqui pesquisadas, pode ser necessário, eventualmente, aumentar a confiança existente entre os parceiros. Para Brealut (2013), uma das formas de se fazer isso, quando necessário, é fazendo com que as equipes trabalhem juntas no desenvolvimento da parceria.

Conforme Ngugi, Johnsen e Erdélyi (2010), a existência de cultura e valores comuns promove maior profundidade de interações, gerando oportunidades de melhorias de relacionamentos a partir da cocriação de valor. Esses valores comuns puderam ser percebidos nas relações de parceria da escola de negócios Alpha, da UNESPAR, da UFRGS e da Universidade Beta. Na FAGEN, em contrapartida, observou-se que a diversidade de valores entre a escola de negócios e a prefeitura,

sua parceira, dificultou a parceria, coadunando com Ngugi, Johnsen e Erdéryli (2010). Dessa forma, recomenda-se que as IES e escolas de negócios busquem parceiros que possuam valores comuns entre si e objetivos não conflitantes, para se relacionar. Neste cenário, evidencia-se a importância da gestão da parceria para seleção de parceiros que possuam essas características (COTTA; DALTO, 2010).

Em relação a outro componente da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), a ‘diversidade cultural’, para Ngugi, Johnsen e Erdéryli (2010) é necessário que a organização saiba lidar com a diversidade cultural, além de se relacionar com a cultura e os valores dos parceiros para lidar com conflitos. As evidências da Universidade Beta corroboram os autores, uma vez que se evidenciou necessidade de adequação de disciplinas ministradas nas universidades parceiras internacionais à realidade brasileira, devido à diversidade cultural dos países parceiros (Brasil e Estados Unidos).

Também parte da dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) é o componente ‘normas de comportamento’. Os dados da UNESPAR corroboram Ngugi, Johnsen e Erdéryli (2010) que afirmam que as organizações são afetadas por padrões de comportamento nas relações. Na UNESPAR, evidenciou-se que o contexto – uma cidade do interior do estado – influencia as normas de comportamento dos parceiros.

A presença do ‘contexto’ como influenciador das normas de comportamento também sinalizou a sua atuação como componente emergente da dimensão cultural, uma vez que ele impacta nas relações interpessoais necessárias para o desenvolvimento de parcerias (como ocorre na ESPM, visto que o entrevistado argumenta que no Brasil, as relações interpessoais são elementos responsáveis para o desenvolvimento de parcerias), além de influenciar a forma como os parceiros se comportam (como no caso da UNESPAR, em que os parceiros devem se portar conforme acordado com o parceiro, uma vez que há grandes chances deles se relacionarem novamente, pelo fato de estarem localizados em uma cidade do interior, com poucos parceiros potenciais).

Segundo definição do Houaiss (2019) o contexto é uma “inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação”. Dessa forma, propõe-se que o ‘contexto’ seja um novo componente da dimensão cultural, adaptando o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), para o caso específico de IES e escolas de negócios, em suas parcerias voltadas para a EpS.

Outro componente emergente dos dados empíricos coletados e relacionado à dimensão cultural da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) foi ‘objetivos’. Os ‘objetivos’ foram identificados nos dados empíricos da FAGEN e da UNESPAR, sendo que na primeira eles se mostraram conflitantes entre a escola de negócios e sua parceira (a prefeitura); e no caso da UNESPAR, percebeu-se que objetivos não conflitantes entre a universidade e seus parceiros, como a UFPR, contribuem para o sucesso da parceria. As evidências da FAGEN corroboram Breallut (2013) que apontam o risco de parceiros buscarem na parceria, benefícios como poder ou prestígio, ao invés de mudanças significativas. Isso, pois, a prefeitura, parceira da FAGEN, visava angariar uma imagem voltada para sustentabilidade, a partir da parceria; enquanto que a FAGEN buscava melhorias significativas na gestão do órgão público para promover melhoria de qualidade aos beneficiários do serviço público, ou seja, os cidadãos da cidade de Uberlândia (MG).

Conforme definição do Houaiss (2019), objetivo é “aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação”. Dessa forma, propõe-se que ‘objetivos’ seja um novo componente da dimensão cultural, adaptando o modelo teórico de Alves, De-Carli e Segatto (2016), para o caso específico de IES e escolas de negócios, em suas parcerias voltadas para a EpS

A sinalização desses dois novos componentes ‘contexto’ e ‘objetivos’ permite o delineamento da quarta proposição deste estudo:

Proposição 4: A dimensão cultural da CR, para o caso específico de IES e escolas de negócios, é composta pelos seguintes componentes: ‘valores’, ‘confiança’, ‘diversidade cultural’, ‘normas de comportamento’, ‘objetivos’ e ‘contexto’.

Em relação à dimensão tecnológica da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) foi possível observar a presença de apenas um componente nos dados empíricos coletados, a ‘inovação colaborativa’. Segundo McGrath (2008), no que diz respeito a esse componente, é necessário explorar as oportunidades de tecnologia e recursos humanos das parcerias para que ocorra a inovação colaborativa. Entendendo metodologias e abordagens pedagógicas como recursos tecnológicos, o

apontamento de McGrath (2008) coaduna com evidências da Universidade Beta, uma vez que desfrutou de metodologias e abordagens de ensino oriundas de colaborações com outras instituições de ensino parceiras, localizadas em outros países que não o Brasil. Estas foram replicadas na Universidade Beta, com suas devidas adequações, por conta do contexto e da realidade na qual se encontra a referida universidade.

Os demais componentes da dimensão tecnológica da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016), ‘transferência de tecnologia’ e ‘rotinas técnicas’, não foram evidenciados nos dados empíricos dos casos analisados. Isso se dá uma vez que a absorção de lições tecnológicas dos parceiros (elemento presente no componente ‘transferência de tecnologia’ da dimensão tecnológica da CR) não ocorre por meio de parcerias com atores sociais externos às IES, nos casos analisados. Quando a transferência de tecnologia ocorre, ela se dá por meio de colaborações entre docentes internos às IES, ou seja, entre docentes de diferentes departamentos ou entre docentes do próprio departamento de Administração. Isso pode ser evidenciado nos dados da UFRGS e da FEA-RP, em que são trocadas experiências e é compartilhado conhecimento entre docentes internos a essas instituições, de forma a melhorar as metodologias e abordagens utilizadas para o ensino da sustentabilidade.

Também, a ausência desses componentes se dá pelo fato de que ‘rotinas técnicas’ dizem respeito ao gerenciamento da inovação, segundo McGrath (2008), e como a inovação colaborativa ainda é algo insipiente nas instituições brasileiras, no tocante à EpS, quando ela ocorre, a preocupação com o seu gerenciamento ainda é inexistente.

Considerando a natureza das relações estabelecidas, ou seja, voltadas para implementação e melhoria da EpS, esses componentes poderiam ser desenvolvidos pelas IES e escolas de negócios, com vistas a melhor desenvolver a dimensão tecnológica da CR. A ‘transferência de tecnologia’, componente que consiste em integração de sistemas e procedimentos técnicos (JOHNSEN; FORD, 2006; NGUGI; JOHNSEN. ERDÉRLYI, 2010), poderia ser desenvolvida através da absorção de lições dos parceiros, em relação à metodologias e abordagens de ensino.

Para que isso fosse possível, as IES poderiam fazer o que Naeem e Peach (2011) recomendam, ou seja, realizarem *workshops*, palestras e demais eventos para que os agentes de mudança pudessem interagir com a comunidade, empresas privadas e públicas e outros, que, ao estarem presentes e fisicamente próximos, pudessem discutir de forma conjunta, ações para a EpS. Além disso, poderiam

compartilhar e disseminar tais experiências entre IES parceiras, contribuindo para a “absorção de lições dos parceiros”, característica do componente ‘transferência de tecnologia’ da dimensão tecnológica da CR proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016). Ademais, poderiam trabalhar a “aprendizagem colaborativa” (PEDERSEN, 2017) entre docentes de diversas IES, de forma a transferir a tecnologia – no caso representada pelas metodologias e abordagens de ensino.

O componente ‘rotinas técnicas’ da dimensão tecnológica proposta por Alves, De-Carli e Segatto (2016) também não foi identificado nos dados empíricos coletados, e poderia ser trabalhado pelas IES e escolas de negócios, uma vez que, segundo McGrath (2008), é necessário que as organizações colaborem com organizações especializadas para facilitar a inovação. No caso de IES e escolas de negócios, essa inovação consiste em metodologias e abordagens de ensino inovadoras, e ela poderia ser conseguida a partir da colaboração com IES ‘*champions*’, que consistiram nessas “organizações especializadas” mencionadas por McGrath (2008). Essas IES ‘*champions*’ consistem em instituições referência na implementação da EpS, possuindo boas práticas que podem ser utilizadas como *benchmarking* para outras IES que desejam implementar a EpS (CINCERA et al., 2018).

No entanto, nem sempre as IES têm recursos e cultura para utilizar as práticas desenvolvidas e realizadas pelas IES ‘*champions*’, no que concerne a EpS. Ainda assim, o conhecimento de tais práticas – a partir de publicações acadêmicas e de *networking* com outras IES, através de programas de internacionalização, por exemplo – poderia auxiliar essas instituições de ensino a implementarem boas práticas em suas fronteiras, ainda que de forma adaptada à sua realidade, aos recursos que possui disponível e à sua cultura e governança.

Diante do exposto, observa-se que os dados empíricos coletados coadunam com Bronzo e Honório (2005), uma vez que o desenvolvimento das dimensões da CR contribui para a gestão das parcerias realizadas entre IES e escolas de negócios e outros atores sociais, aumentando as chances de aquisição de contribuições externas. Assim, corrobora-se a suposição 3 desta tese, permitindo a elaboração da seguinte proposição:

Proposição 5: O desenvolvimento de capacidades relacionais contribui para as parcerias realizadas por IES e escolas de negócios na implementação da EpS.

A partir das proposições delineadas, percebe-se que a primeira suposição teórica desta tese se confirma, uma vez que os desafios identificados nos dados empíricos puderam ser alocados nas quatro frentes propostas. A segunda suposição teórica desta tese também foi confirmada, uma vez que se observou que as parcerias, ainda que utilizadas pelas IES analisadas para superar desafios de três das quatro frentes propostas, consistem em elementos facilitadores em todas as quatro frentes necessárias para a superação de desafios. A terceira e quarta proposição desta tese permitiram avançar a literatura, no que diz respeito a componentes das dimensões de coordenação e cultural da CR, específicos para o contexto de IES. Isso devido ao fato de terem sido identificados componentes emergentes dos dados empíricos coletados, além daqueles já presentes nas dimensões do modelo proposto por Alves, De-Carli e Segatto (2016). Por fim, a quinta proposição, que confirma a terceira suposição teórica delineada, aponta a relevância das capacidades relacionais para contribuir ao desenvolvimento de parcerias realizadas por IES na implementação da EpS.

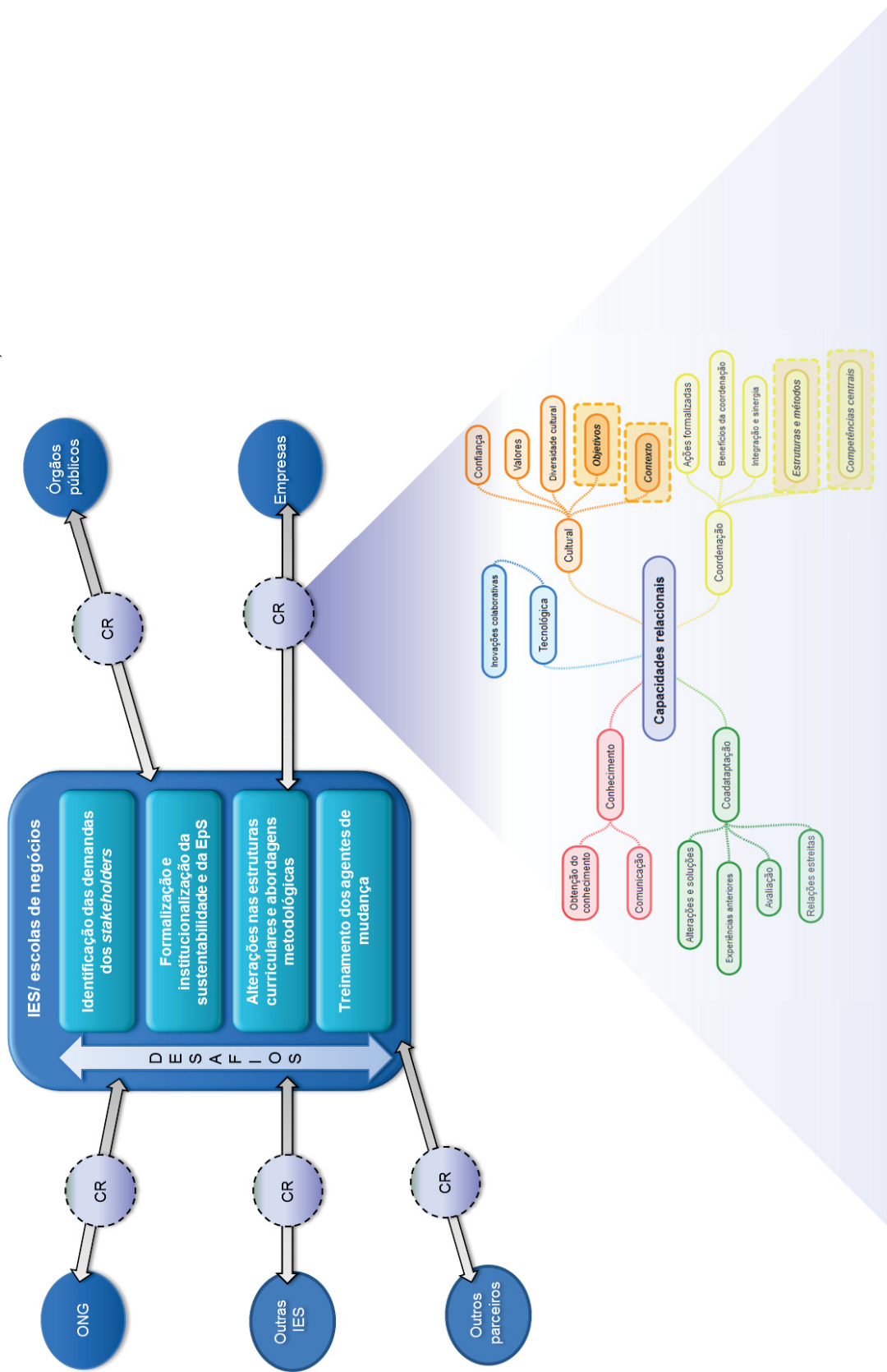
Dessa forma, observaram-se, a partir das proposições delineadas, avanços na literatura do domínio de pesquisa aqui estudado, acerca de frentes necessárias para a superação de desafios, bem como da importância das parcerias como elementos facilitadores para essa superação, e das capacidades relacionais como perspectiva teórica relevante para se analisar as parcerias realizadas por cursos de Administração, voltada à EpS. Ademais, as contribuições teóricas permitiram a identificação de novos componentes em dimensões da CR, que se aplicam especificamente ao contexto de IES e escolas de negócios.

7.3 PROPOSTA DE MODELO CONTEMPLANDO AS CR NAS IES E ESCOLAS DE NEGÓCIOS QUE IMPLEMENTAM A EPS

A partir do exposto, diante das diversas ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas por IES e escolas de negócios, voltadas para a implementação da EpS, desafios são comumente enfrentados por essas instituições para concretizá-las. Alguns elementos facilitadores, como as parcerias contribuem para a superação destes desafios. No entanto, as parcerias devem ser gerenciadas para que possam contribuir para mitigar tais desafios, em toda sua potencialidade. É neste cenário que as capacidades relacionais se mostram importantes para analisar como são desenvolvidas essas parcerias, bem como permitir a identificação de aspectos nos quais elas podem ser melhor desenvolvidas, de forma a aumentar as capacidades relacionais dos parceiros que se relacionam.

Neste cenário, a partir da análise empírica e da discussão dos resultados obtidos com a literatura, a Figura 26 ilustra a proposta de um modelo que contempla a presença das parcerias como facilitadores para a superação de desafios enfrentados pelas IES e escolas de negócios no processo de implementação da EpS. Além disso, contempla também a presença das dimensões da CR e seus respectivos componentes, que devem ser trabalhados por essas instituições, de forma a aumentar as chances de acessarem informações e contribuições externas.

FIGURA 26: MODELO CONCEITUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS VOLTADAS À EPS, EM IES E ESCOLAS DE NEGÓCIOS.



FONTE: A autora (2019).

A partir da Figura 26, observa-se a presença de quatro frentes necessárias para a superação de desafios enfrentados pelas IES e escolas de negócios durante a implementação da EpS. As parcerias com atores externos, tais quais ONG's, órgãos públicos, empresas, outras IES e demais *stakeholders* podem – e devem – ser consideradas pelas IES e escolas de negócios como elementos facilitadores para a superação dos desafios por elas enfrentados durante o processo de implementação e desenvolvimento de ações e práticas para a EpS, de forma a aumentar as chances de sucesso do complexo processo de implementação da EpS.

IES que atualmente se relacionam com apenas alguns desses atores externos podem buscar ampliar o seu leque de parceiros, de forma a expandir a possibilidade de aquisição e troca de informações acerca do desenvolvimento e manutenção de práticas para a EpS.

No entanto, não só desenvolver parcerias é suficiente para que os relacionamentos sejam aproveitados em todo seu potencial, mas também gerenciá-los. Assim, as IES e escolas de negócios devem desenvolver habilidades e capacidades relacionais que, por sua vez, poderão contribuir para melhorar as parcerias e assim, fazer com que as partes que se relacionam desfrutem das contribuições externas oriundas desses relacionamentos colaborativos. Para isso, pode ser necessária alocação de pessoal para se dedicar à gestão das parcerias, como por exemplo, realizar atividades de registro e atualização de informações acerca dos recursos dos parceiros, das ocorrências nos eventos colaborativos, dos pontos falhos e fortes de parcerias atuais e anteriores.

Também pode ser necessária uma mudança de cultura, que pode ser iniciada a partir de novas rotinas e procedimentos, como por exemplo, a utilização constante e distribuição das atas de reuniões a todos os participantes dos eventos colaborativos e envolvidos nas parcerias. Isso pode contribuir para que informações não se percam com o tempo nem fiquem apenas na memória de determinadas pessoas que já participaram da parceria.

Ações como essas podem contribuir para melhorar a gestão das parcerias. Essas, por sua vez, impulsionam o sucesso das atividades colaborativas e auxiliam na promoção do desenvolvimento e manutenção das práticas de EpS desenvolvidas pelas IES, através de sua atuação como elementos facilitadores para a superação de diversos desafios enfrentados pelas instituições de ensino que almejam implementar e manter vivas práticas voltadas à EpS.

Neste cenário, as dimensões de conhecimento, coordenação, cultural, de coadaptação e tecnológica da CR se mostram relevantes para o desenvolvimento e gestão de parcerias voltadas à EpS. Ademais, para cada uma das dimensões, componentes específicos se mostram relevantes para o contexto específico de IES e escolas de negócios, conforme apresentado na Figura 25.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se analisar como são desenvolvidas as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à EpS, realizadas por curso de graduação em Administração de IES e escolas de negócios. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, de natureza exploratória, e cuja estratégia de pesquisa foi o estudo de multicaso.

Para realizar essa análise, foram propostos cinco objetivos específicos. O primeiro deles foi identificar ações e práticas voltadas à EpS nos cursos de graduação em Administração. Observou-se que as ações voltadas à EpS realizadas pelas IES e escolas de negócios são diversas, e permeiam tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão. Dentre essas ações, foram evidenciadas a realização de eventos voltados para a discussão de temáticas relacionadas à sustentabilidade, disciplinas ministradas com a participação de atores externos para avaliar soluções propostas por alunos para problemas reais, pesquisas em conjunto com parceiros das IES e atividades de extensão desenvolvidas em parcerias com ONGs, por exemplo, voltadas a ensinar a sustentabilidade aos alunos de Administração de uma forma menor teórica e mais prática. Dessa forma, entende-se ter cumprido o primeiro objetivo específico desta tese.

O segundo objetivo específico buscou identificar as parcerias desenvolvidas entre cursos de graduação em Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS. Observou-se, a partir das entrevistas e documentos analisados, que as parcerias desenvolvidas pelas IES e escolas de negócios aqui pesquisadas ocorrem com diversos atores, sendo eles empresas, órgãos públicos, ONG's, outras IES, dentre outros. As parcerias analisadas buscavam trazer benefícios mútuos aos parceiros, sendo uma das vantagens angariadas pelas IES e escolas de negócios pesquisadas, o fato das parcerias atuarem como elementos facilitadores para a superação de alguns desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante a implementação da EpS.

A análise da literatura conduziu a elaboração de uma suposição teórica de pesquisa, na qual as parcerias se evidenciavam como elementos facilitadores nas quatro frentes necessárias para a superação de desafios relacionados à implementação da EpS. Os dados empíricos, no entanto, permitiram identificar a atuação das parcerias como elementos facilitadores para a superação de desafios em

apenas três das frentes propostas, sendo elas: (i) identificação das demandas dos *stakeholders* das IES; (ii) formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; e (iii) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas. As parcerias não foram evidenciadas como elemento facilitador na frente ‘treinamento e capacitação dos agentes de mudança’, presente na suposição teórica previamente desenvolvida.

As parcerias evidenciaram ganhos para as IES para melhorar o (i) acesso a informações, como aquelas acerca das necessidades dos *stakeholders* das IES em relação aos administradores que estão sendo formados; o (ii) ensino da sustentabilidade em situações reais e não meramente teóricas, através do contato das IES com ONGs, empresas e órgãos públicos que possuem desafios a serem superados a partir do conhecimento dos futuros administradores sobre questões relacionadas à sustentabilidade; o (iii) acesso a boas práticas realizadas por outras IES no tocante à implementação da EpS; a (iv) avaliação, por parte de ‘amigos críticos’, das ações voltadas à EpS realizadas pela IES; (v) compartilhamento de conhecimento e *know-how*, dentre outros.

Dessa forma, as parcerias evidenciam-se como importantes elementos facilitadores para a implementação da EpS nas IES, uma vez que contribuem para a criação de valor para as partes que se relacionam a partir da promoção de benefícios mútuos, como por exemplo, o acesso a informações e a troca de experiências e conhecimento.

O terceiro objetivo específico buscou identificar os desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração no desenvolvimento de ações e práticas relacionadas à EpS. Foi delineada, neste contexto, uma suposição teórica, a partir da literatura, a qual apontava a presença de quatro grandes frentes necessárias para IES superarem desafios no processo de implementação da EpS. Para verificar a confirmação ou não da suposição delineada, os dados empíricos coletados permitiram observar que os desafios podem ser agrupados em quatro frentes, sendo elas: (i) a identificação das necessidades dos *stakeholders* das IES; (ii) a formalização e institucionalização da sustentabilidade e da EpS; (iii) treinamento e capacitação dos agentes de mudança e (iv) alterações nas estruturas curriculares e abordagens metodológicas. Neste caso, a suposição teórica que havia sido elaborada, apontando a presença dessas quatro frentes necessárias para a superação de desafios na

implementação da EpS, foi corroborada e consequentemente, tornou-se a primeira proposição teórica da tese.

O quarto objetivo específico da tese buscou analisar como são desenvolvidas as dimensões das capacidades relacionais, nas parcerias voltadas para a EpS, realizadas pelos cursos de graduação em Administração. Para isso foram realizadas entrevistas e observações não participantes, quando possível, que contribuíram para identificar a presença das cinco dimensões da CR propostas por Alves, De-Carli e Segatto (2016) nas parcerias desenvolvidas pelas IES e escolas de negócios analisadas. Dois novos componentes relacionados à dimensão cultural ('contexto' e 'objetivos') emergiram dos dados empíricos bem como dois novos componentes da dimensão de coordenação ('estruturas e métodos' e 'competências centrais'). Ademais, outros componentes não foram evidenciados nos dados empíricos, como por exemplo, o componente 'recompensas e incentivos' da dimensão de conhecimento, e os componentes 'transferências de tecnologia' e 'rotinas técnicas' da dimensão tecnológica. Sendo assim, estes componentes não estão presentes no novo modelo de CR proposto (Figura 25), complementando aquele de Alves, De-Carli e Segatto (2016), para o contexto específico de IES e escolas de negócios, nas parcerias desenvolvidas para a implementação da EpS.

Neste cenário, os dados empíricos permitiram observar que a gestão das parcerias, através do desenvolvimento de CR, mostrou-se relevante para o sucesso da implementação da EpS nas IES. Isso pois, parcerias bem gerenciadas favorecem (i) uma adequada seleção de parceiros (que possuam valores e objetivos não conflitantes e competências centrais complementares), (ii) o desenvolvimento de confiança entre as partes que se relacionam, (iii) a ausência de ruídos, (iv) o conhecimento dos recursos que cada parceiro (atual e potencial) possui, (v) estruturas e métodos para compartilhar o conhecimento, de forma a sistematizar processos e assegurar que o conhecimento não seja perdido com o tempo nem que fique restrito à memória dos envolvidos na parceria, dentre outros.

Por fim, o último objetivo específico da tese consistia em propor um modelo que contemplasse as capacidades relacionais nas parcerias desenvolvidas por cursos de graduação em Administração, voltadas à EpS. Neste caso, a figura 24 proposta evidencia a presença das parcerias como elementos facilitadores em três das quatro frentes necessárias para a superação de desafios para a implementação da EpS, bem como ilustra a presença das cinco dimensões das CR nessas parcerias. Assim,

entende-se que o objetivo específico proposto foi cumprido. Desse modo, a partir dos objetivos específicos atingidos, foi possível analisar como são desenvolvidas as capacidades relacionais, nas parcerias voltadas à EpS, realizadas por IES.

Os resultados desta pesquisa permitiram também delinear três contribuições teóricas, sendo elas (i) identificação de quatro frentes necessárias para a superação de desafios enfrentados por IES ao implementarm a EpS; (ii) proposição das CR como perspectiva teórica para analisar as parcerias, voltadas à EpS, realizadas por cursos de Administração de IES e (iii) recomendação de componentes novos nas dimensões de coordenação e cultural da CR, para o caso específico de IES.

A primeira delas permitiu avançar na literatura do domínio de pesquisa aqui estudado, propondo quatro grandes frentes necessárias para a superação de desafios enfrentados por IES e escolas de negócios no processo de implementação da EpS. As quatro frentes foram propostas a partir da literatura (BENN; RUSINKO, 2011; BURSZTYN; DRUMMOND, 2014; CEBRIÁN, 2016; COWEL; HOGSON; CLIFT, 1998; FIATES et al., 2012; FIGUEIREDO; TSARENKO, 2013; GADOTTI, 2001; GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; HOURNEAUX-JUNIOR; CALDANA, 2017; JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011; SHEPHARD, 2008; THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012; VELAZQUEZ et al., 2005) e corroboradas a partir dos dados empíricos.

Outra contribuição teórica desta pesquisa é a utilização da perspectiva das CR para avaliar as parcerias desenvolvidas por IES e escolas de negócios no processo de implementação da EpS. Isso, pois a referida perspectiva teórica se mostrou adequada para tal avaliação.

Também, os novos componentes das dimensões de coordenação e cultural da CR consistem em outra contribuição teórica do estudo, uma vez que permitiram contemplar no modelo de Alves, De-Carli e Segatto (2016), dimensões e componentes da CR específicos para os casos de IES e escolas de negócios, na implementação da EpS.

Em relação às contribuições práticas, os resultados desta pesquisa permitiram delinear as seguintes contribuições: (i) forneceu *insights* aos agentes de mudança sobre como inserir a EpS nos cursos de Administração, (ii) contribuiu com informações e análises que poderão facilitar o planejamento das IES e escolas de negócios em relação à implementação da EpS, a partir do conhecimento dos desafios que podem vir a enfrentar e de ações para mitigar sua ocorrência, (iii) demonstrou como as

parcerias podem ser elementos facilitadores em todas as frentes necessárias para a superação de desafios, (iv) contribuiu para evidenciar a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas educacionais para fortalecer o comprometimento da alta gestão universitária para com a EpS e (v) identificou a necessidade de desenvolver habilidades para se relacionar com os parceiros, bem como melhorar as já existentes.

A identificação das ações voltadas a EpS realizadas pelas IES e escolas de negócios analisadas pode contribuir com líderes universitários, professores e demais agentes de mudança fornecendo *insights* acerca de como inserir a EpS nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação em Administração nas instituições às quais estão vinculados. Esta consiste na primeira contribuição prática desta pesquisa.

Já a identificação dos desafios enfrentados pelas IES e escolas de negócios aqui analisadas, na implementação da EpS, podem servir como ferramenta de planejamento para agentes de mudança que desejam desenvolver ou melhorar suas práticas e ações voltadas para a EpS. A ciência acerca dos desafios enfrentados pelas IES aqui analisadas pode contribuir para que outras instituições de ensino consigam antever as barreiras que enfrentarão no processo de implementação da EpS, contribuindo para que elas possam contemplar ações e estratégias que visem minimizar ou mitigar a ocorrência desses desafios.

A evidência acerca da importância das parcerias em três frentes necessárias para a superação de desafios para a implementação da EpS também contribui para que os agentes de mudança das IES utilizem as parcerias desenvolvidas – ou que possam vir a desenvolver – para a finalidade de superar os desafios inerentes ao processo de implementação da EpS. Os dados empíricos desta tese evidenciaram como essas parcerias foram usadas pelas IES e escolas de negócios analisadas, para mitigar alguns dos desafios por elas enfrentados, sendo eles, aqueles relacionados às frentes 1, 2 e 4 propostas (Figura 4). Neste cenário, observou-se que as IES brasileiras não estão utilizando as parcerias para superar desafios relacionados à frente 3 ‘treinamento dos agentes de mudança’. A percepção de IES e escolas de negócios de que utilizar as parcerias também para a superação destes desafios pode contribuir para melhorar o ensino da sustentabilidade nos cursos de Administração. Dessa forma, essas evidências consistem em outra contribuição prática desta tese.

A importância dada à EpS pelas IES, bem como o apoio de pessoas de alto escalão se mostraram importantes elementos para que a implementação da EpS seja bem-sucedida. Essas evidências sinalizam a demanda por políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão da EpS, contemplando suas peculiaridades – tais quais, abordagem transversal, projetos interdisciplinares, metodologias que favoreçam o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, dentre outras – de forma que o apoio de pessoas de alto escalão seja instituído pelas IES, por conta destas políticas, fazendo com que as instituições de ensino não dependam exclusivamente da afinidade de seus líderes acadêmicos para com a temática da sustentabilidade para desenvolver a EpS nos cursos de Administração. Dessa forma, *insights* como esse consistem em outra contribuição prática desta tese, em relação a demandas por políticas públicas educacionais orientadas à EpS.

Outra contribuição desta tese consiste na identificação, por parte dos agentes de mudança das IES e escolas de negócios, da necessidade de se desenvolver habilidades para se relacionar com os parceiros. Coordenadores, professores, diretores e demais atores de IES, que realizem parcerias com organizações externas, podem avaliar o desenvolvimento de suas parcerias, identificando quais habilidades precisam ser melhoradas, direcionando estratégias para melhor desenvolvê-las e, conseqüentemente, terem mais chances de aumentar a absorção de informações e contribuições externas.

Apesar das contribuições apontadas, o presente estudo, no que diz respeito à estratégia de pesquisa utilizada, apresenta limitações. Deve-se reconhecer a limitação do método de casos múltiplos, que não permite a generalização dos resultados obtidos para os demais elementos do universo pesquisado; haja vista que os casos não se caracterizam em unidades amostrais e não se destinam a enumerar a frequência com que um fenômeno ocorre (YIN, 2015). Ademais, a amostra por adesão não garante a representatividade do universo todo. Assim, as proposições delineadas e o modelo proposto representam os casos analisados nesta tese, buscando contribuir com um avanço da literatura do domínio de pesquisa aqui tratado.

Os critérios de escolha e de delimitação das categorias foram determinados pelos temas relacionados aos objetivos de pesquisa e identificados nos discursos dos informantes selecionados e pesquisados. Dessa forma, ainda que os entrevistados tenham sido selecionados por conta de sua representatividade perante seu conhecimento acerca das práticas e ações para a EpS desenvolvidas nos cursos de

Administração, existe a possibilidade de vieses de pesquisa oriundos da perspectiva dos entrevistados. O número limitado de entrevistados e de documentos analisados também podem ter contribuído para o surgimento de vieses, principalmente no tocante à visão e *expertise* do entrevistado e das informações contidas nos documentos analisados, respectivamente. O mesmo pode ter ocorrido em relação a vieses de interpretação por parte do pesquisador, ainda que tenham sido seguidos critérios de validade e confiabilidade para assegurar o rigor do estudo.

A realização desta pesquisa permitiu também vislumbrar a possibilidade de estudos futuros que não foram possíveis de serem contemplados nesta tese por conta da limitação de seu escopo. A primeira possibilidade de estudo futuro consiste em avaliar as políticas públicas educacionais do Brasil e de outros países com realidades e contextos similares, de forma a verificar como essas políticas públicas influenciam no desenvolvimento de ações e práticas para a EpS. Estudos comparativos, a partir de dados de diferentes países e contextos também podem trazer *insights* interessantes acerca da influência das políticas públicas educacionais no apoio de pessoas de alto escalão de IES, bem como da institucionalização e formalização da sustentabilidade e da EpS nessas IES.

Outra possibilidade de estudo refere-se às motivações para se implementar a EpS em cursos de gestão de IES. Alinhado à sugestão de estudos sobre políticas públicas educacionais, recomenda-se avaliar se as motivações para implementar a EpS são oriundas de políticas mandatórias em relação ao desenvolvimento da EpS nas IES, se são oriundas de valores pessoais dos líderes acadêmicos ou de outros fatores.

Além destas sugestões de estudos futuros, recomenda-se analisar outras IES, também no contexto brasileiro, mas de regiões diferentes, de forma a verificar se as CR nas parcerias desenvolvidas são as mesmas identificadas nesta tese, ou diferentes. Ademais, recomenda-se validar em estudos futuros, a presença de todas as cinco dimensões da CR, nas parcerias desenvolvidas por IES, voltadas à EpS. A dimensão tecnológica se mostrou evidente em apenas um dos casos aqui analisados, o que sinaliza campo para se melhor compreender, através da realização da análise das CR em outras IES, se esta dimensão realmente não se mostra tão evidente nas parcerias desenvolvidas por cursos de graduação em Administração de IES brasileiras, voltadas à EpS.

Ademais, as cinco proposições aqui delineadas buscam avançar o conhecimento na área da EpS e devem ser novamente trabalhadas no campo empírico, em outras pesquisas, para que elas sejam aperfeiçoadas.

Por fim, estudos futuros em IES localizadas em outros países podem comparar os resultados desta tese com os resultados de IES internacionais. Isso contribuiria para se identificar quais fatores podem influenciar o desenvolvimento das CR, por conta do contexto, como por exemplo, as políticas públicas, a cultura, os valores das IES e de seus parceiros, dentre outros.

A partir do trabalho desenvolvido e das análises apresentadas, espera-se que o estudo realizado tenha contribuído com a literatura do domínio de pesquisa aqui tratado e com o campo prático, ou seja, com IES que desejam implementar e melhor desenvolver suas ações e práticas de EpS.

REFERÊNCIAS

- ABER, J.; MALLORY, B.; KELLY, T. **The sustainability learning community: one university's journey to the future**. Durham: University Press of New England, 2009.
- ADAMS, C. A. Sustainability reporting and performance management in Universities: Challenges and Benefits. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, v.4, n.3, 2013.
- AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em 21 de agosto de 2019.
- ALVES, F. S.; SEGATTO, A. P.; DE-CARLI, E. Theoretical Framework About Relational Capability on Inter-Organizational Cooperation. **Journal of Industrial Integration and Management**, v. 1, n. 4, p. 1650012-1-1650012-17, 2016.
- ALVES, F. S.; SEGATTO, A. P. **Proposição de Modelo Teórico de Capacidades Relacionais em Relação Interorganizacionais**. XXVIII Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica. **Anais...**Belo Horizonte: 2014.
- AMARAL, L. P.; MARTINS, N.; GOUVEIA, J. B. Quest for a sustainable university: a review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.16, p.155-172, 2015.
- ANNAN-DIAB, F.; MOLINARI, C. Interdisciplinarity: Pratical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. **The international Journal of Management Education**, p. 1-11, 2017
- BABBIE, Earl. **The Practice of Social Research** (Wadsworth, Belmont, CA). 1998.
- BARBER, N. A.; VENKATACHALAM, V.; CLEAVES, S. M.; GAMHAM, J. Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.15, n.4, p.473-493, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARTH, M.; GODEMANN, J.; RIECKMAN, M.; STOLTENBERG, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.8, n.4, p.418-430, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, D. V.; ÀVILA, L. V.; NASCIMENTO, L. F. M.; MADRUGA, L. R. R. G. Educação para a sustentabilidade no ensino superior: O papel do docente na formação do administrador. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental Santa Maria**, v.19, n.3, p. 615-628, 2015.

BENN, S.; RUSINKO, C. The technological community as a framework for educating for sustainability in business schools. **Journal of Management & Organization**, v.17, n.5, p. 656-669, 2011.

BLANCO-PORTELA, N.; R-PERTIERRA, L.; BENAYAS, J.; LOZANO, R. Sustainability leaders' perceptions on the drivers for and the barriers to integration of sustainability in Latin America higher education institutions. **Sustainability**, v.10, 2018.

BOLDRIN, V. P.; BOLDRIN, M. S. T. **Gestão ambiental e economia sustentável: um estudo de caso da destilaria Pioneiros S/A**. Anais do VII Semead, 2004.

BONN, I.; FISHER, J. Sustainability: the missing ingredient in strategy. **Journal of Business Strategy**, Bingley, v.32, n.1, p. 5-14, 2011.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/rio-10.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

BREALUT, D. A. The challenges of scaling-up and sustaining professional development school partnerships. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, 2013.

BRONZO, M.; HONÓRIO, L. O institucionalismo e a abordagem das interações estratégicas da firma. **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 1, p. 1- 18, 2005.

BRUNO, M. A.; VASCONCELOS, E. Eficácia da aliança tecnológica: estudos de caso no setor químico. **Revista de Administração**, v. 31, n. 2, p. 73-84, 1996.

BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. **Educação para a sustentabilidade nas escolas de Administração**. São Carlos: Editora RiMa, 2014.

BUARQUE, C. **Modernidade, Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1996.

BURZTYN, M.; DRUMMOND, J. Sustainability science and the university: Pitfalls and bridges to interdisciplinarity. **Environmental Education Research**, v.20, n.3, p. 313-332, 2014.

CASAREJOS, F.; FROTA, M. N.; GUSTAVSON, L. M. Higher Education Institutions: a strategy towards sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 2017.

CEBRIÁN, G. The I3D model for embedding education for sustainability within higher education institutions, **Environmental Education Research**, 2016.

CERUTTI, E. D. C. Configuration and the capability of firms to innovate: a theoretical framework. **International Journal of Management**, v. 29, n. 3, 2012.

CEZARINO, L. O.; LIBONI, L. B.; MUNIZ, O. T.; CALDANA, A. C. F. Conhecimento das dimensões de sustentabilidade em uma escola de negócios signatárias do PRME. **Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v.12, n.2, p.121-137, 2017.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e as escolas. **Revista de Educação**, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.

CINCERA, J.; BIBERHOFER, P.; BINKA, B.; BOMAN, J.; MINDT, L.; RIECKMANN, M. Designing a sustainability-driven entrepreneurship curriculum as a social learning process: A case study from an international knowledge alliance project. **Journal of Cleaner Production**, v.172, 2018.

CISZEWSKA-MLINARIC, M. K. O.; MLIRAIC, F. How relational capabilities matter: Organizational context and performance of internationally oriented SMEs. **Central European Business Review**, v. 1, n. 3, p. 28-36, 2012.

CMMAD – COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991. **Nosso futuro comum**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

COLLINS, E.; KEARINGS, K. Exposing students to the potential and risks of stakeholder engagement when teaching sustainability: A a classroom exercise. **Journal of management studies**, 2007.

CORDEIRO, J. R.; BATAGLIA, W. Investigação da Relação entre a Capacidade Relacional e o Desempenho da Carteira de Alianças no Segmento de Laboratórios Farmacêuticos Brasileiros. **Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 13, n. 2, p. 132–155, 2015.

CORDEIRO MOITA, F. M. G. S.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.41, 2009.

CORREIA, P. R. M.; SILVA, A. C.; ROMANO JUNIOR, J. G. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, 2010.

COSTA, P. R.; PORTO, G. S.; SILVA, A. T. B. Capacidades dinâmicas de inovação e cooperação: aspectos da trajetória e da maturidade das multinacionais brasileiras. In: **XV Seminários de Administração**, XV Semead, São Paulo, 2012.

COTTA, C. E. G.; DALTO, E. J. Aliança estratégica no canal de marketing: o caso ALE Combustíveis S. A. **Produção**, v. 20, n. 2, p. 160-171, 2010.

COTTON, D.; BAILEY, I.; WARREN, M.; BISSELL, S. Revolutions and second-best solutions: education for sustainable development in higher education. **Journal of Higher Education**, v. 34, n. 7, 2009.

COWELL, S. J.; HOGSON, S.B.; CLIFT, R. Teamwork for environmental excellence in a university context. In: MOEX, J; STRACHAN, P. A. (Eds). **Managing Green Teams**, Sheffield: Greenlead Publishing, p. 131-144, 1998.

CURSOS APIENTIA. **5 conferências sobre o meio ambiente**. Disponível em: <https://cursosapientia.wordpress.com/2016/10/14/5-conferencias-sobre-o-meio-ambiente/>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

CZAKON, W. Relational capability of organizations: theoretical advances. **Journal of Economics & Management**, v. 5, p. 47-65, 2009.

CZYKIEL, R.; FIGUEIRÓ, P. S.; NASCIMENTO, L. F. Incorporating education for sustainability into management education: how can we do this?. **Int. J. of Innovation and Sustainable Development**, v.9, n. 3/4, 2015

DA COSTA, P. R.; PORTO, G. S.; DA SILVA, A. T. B. **Capacidades dinâmicas de inovação e cooperação: aspectos da trajetória e da maturidade das multinacionais brasileiras**. In: XV SEMEAD, 2012. São Paulo, 2012.

DELGADO-MARQUEZ, B. L.; ARAGOON-CORREA, J. A.; CORDON-POZO, E. The profitability of environmental proactivity in business education institutions: an investigation of University Administrators. **Journal of Environmental Science and Management**. v.16, n.1, 2013.

DESAFIO SUSTENTÁVEL FAGEN, 2018.

DLOUHA, J.; GLAVIC, O.; BARTON, A. Higher education in Central European countries – Critical factors for sustainability transition. **Journal of Cleaner Production**, v.151, 2017.

DLOUHA, J.; HENDERSON, L.; KAPITULCINOVA, D.; MADER, C. Sustainability-oriented higher education networks: Characteristics and achievements in the context of the UN DESD. **Journal of Cleaner Production**, v.172, 2018.

DYLLICK, T. Responsible management education for a sustainable world. **Journal of Management Development**, v.34, n.1, p.16-33, 2015.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532–550, 1989.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E. Theory building from cases: Opportunities and challenges. **Academy of management journal**, v. 50, n. 1, p. 25-32, 2007.

ERTEL, D.; WEISS, J.; VISIONI, L. J. **Managing alliance relationships: ten key corporate capabilities**. Boston: Vantage Partners, 2001.

ESPM. **Visão institucional**. Disponível em: <https://www.espm.br/a-espm/visao-institucional/>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

EVANS, T. L. Transdisciplinary collaborations for sustainability education: institutional and intragroup challenges and opportunities. **Policy futures in education**, v. 13, n. 1, 2015.

FAGEN. **Nossa história, nossos momentos**. Disponível em: <http://www.fagen.ufu.br/fagen/nossa-historia-nossos-momentos>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

FARIA, A. C.; SILVA, L. S.; SILVA, D.; MILANI FILHO, M. A. F. Influência do conhecimento sobre sustentabilidade nas atitudes, comportamentos e consumo de estudantes da Administração, **RECADM**, v.17, n.2, p.239-260, 2018.

FEA-RP. FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE RIBEIRÃO PRETO – FEA-RP. **História**. Disponível em: <https://www.fearp.usp.br/institucional/apresentacao/missao-e-visao.html>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

_____. **Missão e valores**. Disponível em: <https://www.fearp.usp.br/institucional/apresentacao/historia.html>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

_____. **Resolução no. 5897, de 22 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-5897-de-22-de-dezembro-de-2010>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

_____. **Missão e valores**. Disponível em: <http://www.fagen.ufu.br/fagen/missao-e-valores>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

FIATES, G. G. S.; PARENTE, E. G. V.; LEITE, A. L. S. PFITSCHER, E. D. Os princípios instituídos pela Organização das Nações Unidas para uma educação responsável em gestão: Uma proposta inovadora para o ensino de Administração. **Estratégia & Negócios**, v.5, n.1, p.3-27, 2012.

FIGUEIREDO, F. R.; TASARENKO, Y. Is “being green” a determinant of participation in university sustainability initiatives. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.14, p.242-253, 2013

FIGUEIRÓ, P. S.; RAUFFLET, E. Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. **Journal of Cleaner Production**, p.1-12, 2015.

FRANCISCO, W. C. Rio + 10. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/rio-10.htm>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

FREITAS, E. C.; ARAÚJO, M. P. Universidades e empresas: agentes de inovação e conhecimento para práticas da responsabilidade social. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v.6, n.1, p.73-96, 2010.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: Uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2011.

GALE, F.; DAVISON, A.; WOOD, G.; WILLIAMS, S.; TOWLE, N. Four impediments to embedding education for sustainability in higher education. **Australian Journal of Environmental Education**, v.31, n.2, p.248-263, 2015.

GARCIA, M. R.; JUNYENT, M.; FONOLLEDA, M. How to assess professional competencies in Education for Sustainability? An approach from a perspective of complexity. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.18, n.5, p.772-797, 2017.

GODEMANN, J.; BEBBINGTON, J.; HERZIG, C.; MOON, J. Higher education and sustainable development: exploring possibilities for organizational change. **Accounting, auditing & accountability journal**, v.27, n.2, p. 218-233, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas Da EAESP/FGV**, v.35, n. 2, p. 57–63, 1995.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. T. S. Desafios (e dilemas) para inserir sustentabilidade nos currículos de Administração: um estudo de caso. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n.3, 2013.

HIGGINS, B.; THOMAS, I. Education for sustainability in universities: challenges and opportunities for change. **Australian Journal of Environmental Education**, v.32, n.1, p.91-108, 2016.

HOUAISS. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

HOURNEAUX-JUNIOR, F.; CALDANA, A. C. F. Gestão responsável: responsabilidade, ética e sustentabilidade a partir do Principles for Responsible Management Education (PRME), **Organicom**, v.14, n.17, 2017.

JABBOUR, C. J. Greening of business schools: a systemic review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.11 n.1, p. 49-60, 2010.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: Reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v.12, n.3, 2011.

JONES, P.; TRIER, C. J.; RICHARDS, J. P. Embedding education for sustainable development in higher education: a case study examining common challenges and opportunities for undergraduate programmes. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v.47, n.6, p. 341-350, 2008.

KEARINGS, K.; SPRINGETT, D. Educating for Sustainability: Developing Critical Skills. **Journal of Management Education**, 2003.

KELLY, M. J.; SCHAAN, J. L. JONCAS, H. Managing alliance relationships: key challenges in the early stages of collaboration. **R&D Management**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 11-22, 2002.

KERLINGER, F. N. **Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EdUSP, 1980.

KHURANA, R. **From higher aims to hired hands**. Princeton: Princeton University Press, 2007.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **O nascimento do saber científico**: A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

LEAL FILHO, W. About the role of universities and their contribution to sustainable development. **Higher Education Policy**, New York, v.24, n.4, p.427-438, 2011.

LEAL FILHO, W.; RAATH, S.; LAZZARINI, B.; VARGAS, V. R.; SOUZA, L.; ANHOLON, O. L. G.; QUELHAS, G.; HADDAD, R.; KLAVINS, M.; ORLOVIC, L. V. The role of transformation in learning and education for sustainability. **Journal of Cleaner Production**, v.199, p.286-295, 2018.

LEHMAN, M.; CHRISTENSEN, P.; THRANE, M.; JORGENSEN, T. H. University Engagement and regional sustainability initiatives: some Danish experiences. **Journal of Cleaner Production**, v.17, p.1067-1074, 2009.

LORENZONI, G.; LIPPARINI, A. The leveraging of interfirm relationships as a distinctive organizational capability: a longitudinal study. **Strategic Management Journal**, v.20, n.4, p. 317-338, 1999.

LOZANO, Incorporation and Institutionalization of SD into Universities: breaking through barriers to change. **Journal of Cleaner Production**, v.14, p. 787-796, 2006.

LOZANO, R.; CELEUMANS, K.; ALONSO-ALMEIDA, M.; HULSINGH, D.; LOZANO, F. J.; WAAS, T.; LAMBRECHTS, W.; LUKMAN, R.; HUGÉ, J. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. **Journal of Cleaner Production**, v.108, p.1-18, 2014.

MACVAUGH; J.; NORTON, M. Introducing sustainability into business education contexts using active learning. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.13, n.1, p.72-87, 2012.

MALHOTRA, N. K.; BIRKS, D. F. **Marketing Research: an Applied Approach**. Updated Se ed. Tottenhan: Prentice-Hall, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MCGRATH, H. **Developing a relational capability construct for SME network marketing using cases and evidence from Irish and Finnish SMEs**. (PhD) Water Ford Institute of Technology. 2008.

MEIO AMBIENTE PR. **O que é Agenda 21**. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

MENEZES, E. T. **Transversalidade**, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

MENEZES, H. Z.; MINILLO, X. K. Pesquisa e extensão como contribuição da universidade na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) no Brasil. **Journal of Global Studies**, v.18, 2017.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEYER, J.; MADER, M.; ZIMMERMAN, F.; CABIRI, K. Training sessions fostering transdisciplinary collaboration for sustainable development, **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 2017.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education Quarterly**, v.32, n.1, p.3-24, 1981.

MICHALOS, A. C.; KAHLKE, P. M.; REMPEL, K.; LOUNATVOURI, A.; MacDIARMID, A.; CREECH, H.; BUCKLER, C. Progress in measuring knowledge, attitudes and behaviours concerning sustainable development among tenth grade students in Manitoba. **Social Indicators Research**, 2014.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs**. London: Pearson, 2004.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA. **Agenda 21 Global**. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

MOON, C. **Green universities and eco-friendly learning: from league tables to eco-entrepreneurship education**. 10th European Conference on Innovation and Entrepreneurship (ECIE), 2015.

MOTTA, G. S.; MELO, D. R. A.; PAIXÃO, R. B. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em Administração: o discurso coletivo de alunos. **RAC**, v.16, n.3, p.342-359, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/odm/>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

NAEEM, M.; PEACH, N.W. Promotion of sustainability in postgraduate education in the Asia Pacific region. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.12, n.3, p.280-290, 2011.

NET IMPACT. **New leaders, new perspectives: a survey of MBA student opinions on the relationship between business and social/environmental issues**. Net Impact in partnership with the Aspen Institute, 2009. Disponível em: http://netimpact.org/docs/publications-docs/NetImpact_MBAPerspectives_2009.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

NGUGI, I. K.; JOHNSON, R. E.; ERDÉLYI, P. Relational capabilities for value co-creation and innovation in SMEs. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 260 – 278, 2010.

ODM BRASIL. Os objetivos de desenvolvimento do milênio. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em, 23 de agosto de 2019.

PAGANO, A. The role of relational capabilities in the organization of international sourcing activities: A literature review. **Industrial Marketing Management**, v. 38, p. 903–913, 2009.

PALMA, L. C. **Aprendizagem transformadora sustentável**: integrando processos de ensino-aprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade. 300 f. Tese (Doutorado em Administração). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v.14, n.3, 2013.

PARCS. Resíduo eletrônico. Disponível em: www.parcs.com.br. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

PARRY, S. B. Just what is competency? (And why should you care?). **Training**, 1998.

PEDERSEN, K. W. Supporting collaborative and continuing professional development in education for sustainability through a communities of practice approach. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.18, n.5, p. 681-696, 2017.

PETERS, J. University-school collaboration: Identifying faculty assumptions. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 30, n. 3, 2002.

POHLE, G.; HITTNER, J. **Attaining sustainable growth through corporate social responsibility**, IBM Institute for Business Value, New York: Somers 2008.

PORTER, M.; KRAMER, M. Creating shared value: How to reinvent capitalism – and unleash a wave of innovation and growth. **Harvard Business Review**, 2011.

PORTO, G. S.; COSTA, P. R. DA. Abordagens da inovação. In: PORTO, G. S. (Ed.). **Gestão da inovação e empreendedorismo**. São Paulo: Campus, 2013.

POST, J.; PRESTON, L.; SACHS, S. **Redefining the Corporation: Stakeholder Management and Organizational Wealth**, Palo Alto: Stanford University Press, 2002.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – UNESPAR. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_unespar_final.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PHAAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4391952/mod_resource/content/1/Prahalad%20Hamel.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, V. Co-creation experiences: the next practice in value creation. **Journal of international marketing**, v. 18, n. 3, 2004.

PRME. **The Rio declaration on the contribution of higher education institutions and management schools to the future we want: a roadmap for management education to 2020**, 2012. Disponível em: www.unprme.org/resource-docs/3rdPRMEGRioDeclaration.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

PRME BRAZIL. Disponível em: <http://prmebrazil.com.br/>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Gestão e Negócios. Disponível em: http://www.fagen.ufu.br/sites/fagen.ufu.br/files/filefield_paths/ppnovo.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL – UNESPAR. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/projeto-politico-institucional-2012. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO – Administração – Diurno. Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.fearp.usp.br/images/grd/PPP_2019_Adm_Diurno.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

RELATÓRIO CENTRO ESPM DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL CEDS, 2019.

RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA ESCOLA DE NEGÓCIOS ALPHA, 2018

RIBEIRO, L. R. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. São Carlos: UFSCar, 2005.

RIMANOCZY, I. A matter of being: developing sustainability-minded leaders. **Journal of Management for Global Sustainability**, v. 2, n.1, p.95-122, 2014.

RIO20. Sobre a Rio + 20. Disponível em:

http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre_a_rio_mais_20/sobre-a-rio-20.html. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

RODRÍGUEZ-DÍAZ, M.; ESPINO-RODRÍGUEZ, T. F. Redesigning the supply chain: reengineering, outsourcing, and relational capabilities. **Business Process Management Journal**, v. 12, n. 4, p. 483–502, 2006.

ROSA, A. C.; MADRUGA, L. R. R. G.; ESTIVALETE, V. F. B.; TELOCKEN, S. G. Educação para a sustentabilidade: um olhar à luz dos valores pessoais e da motivação. **Revisão de Gestão Ambiental e Sustentabilidade – GeAS**, v. 7, n. 3, p.421-436, 2018.

SARMENTO, C. T; REINERT, C.; SALLES, E. K. Satisfação e expectativa dos formandos do curso de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. **II Colóquio Internacional de Gestión Universitária en América del Sur**, UFSC, 2001.

SCHILKE, O.; GOERZEN, A. Alliance Management Capability: An Investigation of the Construct and Its Measurement. **Journal of Management**, v. 36, n. 5, p. 1192–1219, 2010.

SCHMITT, J.; GARCIA, J.; RIBEIRO, J. M. P. R.; GUERRA, J. B. S. O. A. The performance of brazilian government toward sustainability in the context of RIO+20 (United Nations Conference on Sustainable Development): An analysis of the Brazilian programs and the importance of education for sustainability. In: LEAL FILHO, W.; DAVIM, J. P. **Challenges in higher education for sustainability**. Management and Industrial Engineering. Springer, 2016.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHARING INFORMATION ON PROGRESS (SIP) REPORT 2017 – FAGEN. Disponível em: <https://www.unprme.org/reports/RelatorioPRMEFagenUFU.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

SHARING INFORMATION ON PROGRESS (SIP) REPORT 2016-2018 - FEARP. Disponível em: <https://www.unprme.org/reports/24SIPFEARPUSP20142016.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

SHARING INFORMATION ON PROGRESS (SIP) REPORT 2018 – ESPM. Disponível em: <https://www.unprme.org/reports/RelatorioPRMEESPM2018.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

SHEPHARD, K. Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.9, n.1, p.87-98, 2008.

SHEPHARD, K.; HARRAWAY, J.; LOVELOCK, B.; MIROSA, M.; SKEAFF, S.; SLOOTEN, L.; STRACK, M.; FURNARI, M.; JOWETT, T.; DEAKER, L. Seeking learning outcomes appropriate for 'education for sustainable development' and for higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v.40, n.6, p.855-866, 2015.

SHRIVASTAVA, Pedagogy of passion for sustainability. **Academy of Management Learning and Education**, v.9, n.3, p. 443-455, 2010.

SIDIROPOULOS, E. Education for sustainability in business education programs: a question of value. **Journal of Cleaner Production**, p.1-16, 2014.

SNEDDON, C.; HOWARTH, R.B.; NORGAARD, R. B. Sustainable development in a post-Brundtland world. **Ecol. Econ.** v.57, p. 253-268, 2006.

STEINER, G.; POSCH, A. Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: An innovative approach of solving complex, real-world problems. **Journal of Cleaner Production**, v.14, p.877-890, 2006.

STEPHENS, J. C.; HERNANDEZ, M. E.; ROMAN, M.; GRAHAM, A. C.; SCHOLZ, R. W. Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.9, p.317-338, 2008.

STERLING, S. An analysis of the Development of Sustainable Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential. In: BLEWITT, J.; CULLINGFOR, C. (org). **The Sustainability Curriculum: the challenge for higher education**. London: Cromwell, 2004.

TELLES, R. A efetividade da "matriz de amarração" de Mazzon nas pesquisas em Administração. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001.

THOMAS, I.; HEGARTY, K.; HOLDSWORTH, S. The education of sustainability Jigsaw Puzzle: Implementation in Universities, **Creative Education**, v.3, p. 840-846, 2012.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability**. Gland: Switzerland: ICN, 2004.

UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme, October ED/DESD/2005/PI/01, UNESCO, Paris, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>.

VASCONCELOS, KATIA CYRLENE DE ARAUJO; DA SILVA JUNIOR, ANNOR; DE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA, PRISCILLA Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, vol. 14, núm. 4, julho-

agosto, 2013, pp. 45-75. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1954/195428131003.pdf>. Acesso em 01/09/2019.

VELASQUEZ, L.; MUNGUÍA, N.; SANCHEZ, M. Sustainable university: what can be the matter. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, p. 810-219, 2005.

VENHULST, E.; LAMBRECHTS, W. Fortering the incorporation of sustainable development in higher education: lessons learned from a change management perspective. **Journal of Cleaner Production**, v.106, p. 189-204, 2015.

VYAS, N. M.; SHELburn, W. L.; ROGERS, D. C. An analysis of strategic alliances: forms, functions and framework. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 10, p. 47 – 60, 1995.

WAAS, T.; HUGÉ, J.; CEULEMANS, K.; LAMBRECHTS, W.; VANDENABEELE, J.; LOZANO, R.; WRIGHT, T. **Sustainable higher education – understanding and moving forward. Flemish Government** – Environment, Nature and Energy Department, Brussels, 2012.

WALS, A. E. J.; JICKLING, B. “Sustainability” in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. **Higher Education Policy**, v. 15, p. 121-131, 2002.

WARWICK, P.; WYNESS, L.; CONWAY, H. ‘Think of the future’: Managing educational change from students’ perspectives of an undergraduate sustainable business programme. **The International Journal of Management Education**, v.15. n.2, 2017.

WEBSITE DA UNIVERSIDADE BETA, 2019

WEC. **Business skills for a changing world: an assessment of what global companies need from business schools**, 2011. World Environment Center and Net Impact, Disponível em: www.wec.org. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

WRIGHT, T. Universities’ presidents’ conceptualizations of sustainability in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.11, p.61-47, 2010.

WRIGHT, T.; HORST, N. Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 14, p. 209-227, 2013.

YAN, Y.; ZHANG, S. H.; ZENG, F. The exploitation of an international firm’s relational capabilities: an empirical study. **Journal of Strategic Marketing**, v.18, n. 6, p. 473-487, 2010

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANONI, M.; RAYNAUT, C.; MENDONÇA, F. **Une experience de formation interdisciplinaire aux recherches sur de développement durable**: La chaire Unesco de l'Université fédérale du Paraná (Curitiba, Brésil). *Natures Sciences Sociétés*, v. 13, p. 198-205, 2005.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**, 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

ZOTTIS, G. A. H.; CUNHA, L. L.; KREBS, L. F.; ALGERI, S.; FLORES, R. Z. **Violência e desenvolvimento sustentável**: o papel da universidade. *Saúde soc.* São Paulo, v. 17, n. 3, 2008.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro para as entrevistas com líderes, professores e/ou responsáveis pela implementação da EpS nos referidos cursos de Administração

Seção A – Compreensão da implementação e práticas de EpS nos cursos de Administração das instituições de ensino.

- 1- Quais são as ações e práticas voltadas à Educação para a Sustentabilidade no curso de Administração?
- 2- Como (quando e de que forma) ocorreu o processo de implementação da EpS no curso de Administração?
- 3- Quais foram/são as motivações para implementar a EpS no curso de Administração?
- 4- Quais são os principais desafios enfrentados para a implementação da EpS no curso de Administração?
- 5- Quais são as parcerias que vocês desenvolveram/desenvolvem que contribui para implementar as ações e práticas para a EpS nos cursos de Administração?
- 6- Quais são as motivações para o desenvolvimento dessas parcerias?

Seção B – Questões acerca das capacidades relacionais desenvolvidas nas parcerias para a ES nos cursos de Administração das instituições de ensino.

- 7- Quais atividades são feitas para propiciar uma coordenação geral da parceria?
- 8- Quais os benefícios que a coordenação da parceria trouxe?
- 9- Há ações formais e informais de integração dos parceiros?
- 10- É possível identificar, nas parcerias, zonas de sinergia (ou interdependência)?
- 11- Como se estabelece confiança entre os parceiros?
- 12- Você acredita que os valores e cultura dos parceiros são próximos aos da escola de negócios?
- 13- Como se estabelecem normas de comportamento na parceria? Elas já interferiram em alguma parceria que vocês estabeleceram?
- 14- Há estruturas, métodos, formas e meios para criar o conhecimento na parceria?
- 15- Existem ferramentas para gerir os recursos dos parceiros?
- 16- Como o conhecimento gerado e aprendido na parceria é absorvido?
- 17- Como é feita a integração (atualização de procedimentos, treinamentos) dos conhecimentos (já existente e adquirido pela parceria)?
- 18- Como se estimula a troca de informações e conhecimentos na parceria?
- 19- Evita-se a dependência excessiva de um dos parceiros?
- 20- Como ocorre o processo de comunicação ou *feedback* entre os parceiros?

- 21- Como as metodologias e práticas aprendidas e compartilhadas são utilizadas para formar novas habilidades técnicas?
- 22- Já desfrutaram de inovação colaborativa? Como ela foi gerenciada?
- 23- Alteram-se e melhoram-se continuamente as parcerias?
- 24- Usam-se experiências de parcerias anteriores?
- 25- As parcerias são avaliadas ativamente?
- 26- Desenvolvem-se ações para fazer com que as relações entre parceiros sejam estreitas, de laços fortes, duradouras, de compromisso, competitivas?
- 27- Você acredita que as parcerias são elementos importantes para a implementação da ES? Por qual motivo?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Roteiro para observação não participante nos eventos em que ações para EpS foram discutidas por representantes dos cursos de Administração

- 1- Quais são as ações e práticas para EpS realizadas pelos cursos de graduação em Administração?
- 2- Quais os desafios enfrentados pelos cursos de graduação em Administração ao implementar a EpS?
- 3- Quais são as dimensões da CR nas parcerias desenvolvidas pelos cursos de graduação em Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS?
- 4- Quais são os componentes das dimensões da CR nas parcerias desenvolvidas pelos cursos de graduação em Administração e atores sociais externos, voltadas à EpS?